



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Dirección de Educación Superior

Diseño Curricular

Formación Docente Nivel Primario

Plan Aprobado por Resolución N° 4154/07

Dirección General de Cultura y Educación
Provincia de Buenos Aires
Año 2007

Equipo de trabajo Diseño Curricular de la Formación Docente Niveles Educación Inicial y Educación Primaria

Equipo de Coordinación General

Jorge Huergo – Perla Fernández – Martha Pirera – Claudio Luraghi
Cecilia Merlo – Graciela Lázzaro – Mabel Pantolini – Beatriz Kohen
María de las Nieves Piovani

Asesora pedagógica curricular

María Raquel Coscarelli

En el trabajo de discusión, elaboración de aportes y sugerencias durante los años 2006 y 2007, participaron los docentes y directivos de los Institutos Superiores que poseen Formación Docente de Nivel Inicial y Primario, los estudiantes avanzados y los Supervisores de Educación Superior

Especialistas por Áreas

Área pedagógico-didáctica

Julia Silber
María Raquel Coscarelli
Graciela Lázzaro
Cecilia Merlo
Patricia Moreira
Marta Netto
Norma Villa
Cristina Michelotti
María Marta Urzurrún
Luis Porta
Mabel Okolotovich
Marina Barcia
Rosario Senote
Graciela Misirlis

Ciencias Sociales

Miguel Fernández
Carlos Dicrocce
María Cristina Garriga
José Cóccaro
Luis Adriani
Alejandro Cristófori

Psicología

Perla Fernández
Cristina Hansen
Raquel Berthi
Eva Mariani
María Isabel Fernández
María Alejandra Barrio
Néstor Talento

Lengua y Literatura

Brígida Franchela
María Elena Sanucci
Alejandra Valentino
Margarita Holzwarth
Virginia Martin
Beatriz Moreno
Estela Garibotto

Matemática

Cecilia Wall
Ana Lagarde
Ana Lía Crippa
Beatriz Moreno
Daniel Oscar Arias
Elsa Garbalena

Ciencias Naturales

Jovita Rabey
Héctor Pedrol
Marina Gómez Ríos
José Figueroa
Marcelo Bazán
Mónica Grinschpun
Sonia Rodríguez

Educación Artística

Marcela Mardones
Cristina Tersaghi
Ana Otondo
Santiago Romé

Práctica Docente

Beatriz Kohen
Irene Nielsen
Viviana Perez
Silvia Sunsi
Miriam Merayo
Laura Van Rafelhem
Mabel Pantolini
Roxana García
Marta Degl Innocenti,

Sociopolítica

Claudio Luraghi
Mirta Cardoso
María José Ananía
Roberto Roseblum
Marta Pirera
María Verónica Piovani
Susana Vital

Comunicación y Cultura

Jorge Huergo
Paula Morabes
Eleonora Spinelli
Ana María Roche

Filosofía

Mónica Caballero
Javier Sanguinetti
Graciela Lázzaro
Inés Di Bella
Mabel Okolotovich
Jorge Huergo

Educación Ambiental

Pablo Sessano
Aldana Telias

Esteban Ferrari
Guadalupe Segalerba
Débora Brusilovsky
Mirta Soibelzohn

Jardín Maternal

Marta Netto
Elisa Spakowski
Patricia Moreira
María Fernanda Márquez
Karin Wiedemer
Nora Tomas
Dolores Brúa
Clelia Cuomo
Alicia Brossio
Mónica Giménez
Cristina Hansen

Educación Física

Evangelina Montero Labat
Ricardo Crisorio
Remo Calahorrano
Andrea Gatti
Nidia Corral
Silvia Saullo
Diana Berisso

Historia de la Educación

Myriam Southwell
Cecilia Merlo

Educación Social y Popular

Miguel Etchegoyen
Mariano Indart

Interculturalidad

Sofía Thisted

Instituciones consultadas en talleres

Jardines de Infantes
Escuelas Primarias

Maestras Jubiladas consultadas

Nélida Di Cósimo - Nazarena Coffini - María Amelia Perez de Bergman
Nelly Navasio - Delia Tranquera

Primera Parte

MARCO GENERAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL INICIAL Y PRIMARIO

INTRODUCCIÓN

El Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Inicial y Primaria ha sido construido sobre la base de un proceso participativo desarrollado durante el periodo 2006 - 2007. Ese proceso se inició con la voluntad política de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, más el impulso concreto dado por la Dirección de Educación Superior (DES). Como marco político y conceptual de todo el proceso, se produjo un documento base titulado *Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB Documento de discusión*, que tuvo en cuenta estudios y experiencias precedentes acerca del tema.

El diseño y desarrollo del currículo constituye una práctica pedagógica y por ello social en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad, articulando idealidad y realidad social en tanto representación y concreción de un proyecto educativo.

El currículum es esencialmente un asunto político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas; por eso no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos. El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce; el currículum nos produce (cf. Tadeu da Silva, 1998).

El presente diseño, para la formación de docentes del Nivel Inicial y Primaria vincula fundamentos conceptuales y experienciales en una configuración significativa, de carácter abierto¹, que obra como punto de partida. Relaciona distintos conceptos cuya articulación constituye una configuración, matriz o postura epistémica respecto de la selección, organización, distribución y transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social.

Los fundamentos en que se asienta esta propuesta curricular se constituyen a partir de la intersección de dos campos pedagógicos teórico - prácticos: el que corresponde al propio currículum y el del objeto de transformación del nivel, la formación de docentes². Ambos términos cobran identidad en dicha articulación en tanto el currículum se convierte en propuesta formativa de docentes y la formación de docentes se enraíza, encauza y desenvuelve en aquél. Ambos están dinámicamente articulados y desbordan sus propias fronteras, por tratarse de manifestaciones y prácticas del campo sociocultural.

Si la educación pública fue una de las políticas culturales centrales en la etapa de la organización nacional y en los tiempos posteriores, hoy el docente es un actor clave para recons-

¹ Al hacer referencia la “carácter abierto”, no se alude a la idea de apertura (flexibilidad, fragmentación y distribución escolar desigual de los bienes culturales) del neoliberalismo. El carácter abierto, en cambio, se asienta en la relación con el contexto de producción del diseño, en especial con los procesos de reflexión y discusión producidos en las instituciones de formación docente.

² No discutimos aquí si se trata de campos de la Pedagogía o estrictamente de la Didáctica. Por ejemplo, hay autores que se refieren a una “Pedagogía de la Formación Docente” (cf. Davini, 1995; Diker y Teriggi, 1997); otros, en cambio, se inclinan por “Didáctica para los Formadores de Formadores” o formadores de docentes (cf. Bentolilla, 2002). Respecto del campo del Currículum, tampoco corresponde discutir aquí su pertenencia o no a la Didáctica (cf. Barbosa Moreira, 1999).

truir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos.

Para cumplir tales propósitos, desde su construcción y puesta en acto, este diseño posee potencialidad, no sólo para su internalización, sino para su recreación permanente, circunstancia que propicia la posibilidad de construir lineamientos prospectivos de manera continua, en una dialéctica constante entre el trabajo pedagógico y los contextos en los que el mismo se materializa. Esta dinámica implica un proceso que articula contextualización y especificación curricular, que lleva a niveles sucesivos o crecientes de especificación a medida del acercamiento a la relación pedagógica en el aula.

Implicancia en la construcción participativa

La singularidad de la construcción del diseño curricular reside en la apertura de espacios de reflexión y producción en todos los Institutos Superiores de la Provincia que poseen Formación Docente, en cuanto al perfil de formación y acerca del diseño curricular vigente. Paralelamente se implementó una consulta pública referida a las expectativas de la sociedad organizada respecto de la formación de los y las docentes³. Por otra parte, se realizaron talleres con directivos y docentes en ejercicio de los Niveles Inicial y Primaria y con maestras orientadoras, quienes son las responsables de supervisar a las alumnas practicantes al momento de realizar sus prácticas en las escuelas, de diversos distritos de la Provincia. También se conformó un grupo de discusión con maestras jubiladas de la Provincia, en su mayoría con formación en las antiguas Escuelas Normales.

La informaciones obtenidas fueron sistematizadas por la DES con dos metodologías diferentes. Para las reflexiones acerca del perfil, se trabajó tratando la información según los sustantivos, las adjetivaciones y los verbos que se expresaban en las diversas consultas. Eso permitió reconocer, al menos, cuáles eran las diversas denominaciones que se le daban a la docencia, los significados y las atribuciones de sentido que a ella se le otorgaban y las acciones deseables en el docente a formar. En cambio, para las sugerencias respecto del diseño curricular, las informaciones fueron tratadas con el método de comparación constante, tomando como “grupos” de sistematización a las informaciones sintetizadas y presentadas por cada Consejo Regional de Directores, y como “categorías” a los Espacios curriculares preexistentes (de la Fundamentación, la Especialización, la Orientación y la Práctica), además de abrirse una nueva “categoría” que le otorga espacialidad al eje transversal preexistente denominado “Formación ética, campo tecnológico y mundo contemporáneo”.

El primer borrador, titulado *Hipótesis de Redefinición del Plan de Estudios de Formación Docente (Inicial y EPB)*, fue distribuido en los Institutos Superiores de Formación Docente en el mes de diciembre de 2006. Desde febrero y hasta fines de marzo del 2007 se abrieron espacios de discusión en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la Provincia, a la vez que se conformó una primera mesa de especialistas para delinear el primer borrador de contenidos mínimos por materia o área (contando con la presencia de más de 75 especialistas de todas las áreas curriculares: profesores de Institutos, capacitadores de la Dirección de Capacitación y especialistas universitarios). Además, se requirió la lectura crítica de una especialista en currículum, docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata, la Prof. María Raquel Coscarelli. Paralelamente, el Director de Educación Superior y

³ El espíritu de este Marco General y del Diseño Curricular es el reconocimiento de la perspectiva intercultural cultural y de género. A partir de aquí, cuando se hable de “los” docentes, alumnos, estudiantes, etc. o “todos”, debe leerse “los y las”, “todos y todas”.

miembros del equipo técnico comenzaron a recorrer Institutos de la Provincia con el fin de participar en mesas de discusión con docentes de la Formación Docente.

Cabe destacar que se organizó una mesa especial para discutir los contenidos relativos a Jardín Maternal en el Nivel Inicial y, luego, para discutir el mismo Diseño Curricular. La mesa estuvo conformada con especialistas docentes de Institutos Superiores, representantes de las Direcciones de Nivel Inicial, de Educación Artística, de Educación Física, y especialistas universitarios.

Una vez sistematizadas las observaciones, críticas y propuestas al primer borrador, a fines del mes de abril se enviaron a los Institutos tres documentos para continuar la discusión participativa: el segundo borrador, titulado *Borrador del Diseño Curricular de la Formación Docente*, el documento *La práctica en la formación docente*, que fuera presentado oportunamente en el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y el documento completo de sistematización. La consigna fue realizar las últimas observaciones tendientes a definir el Diseño Curricular de Formación Docente de Nivel Inicial y Primario definitivo. Como en la etapa anterior, se abrieron espacios de discusión en los Institutos Superiores que tienen Formación Docente de nivel Inicial y Primario, con el fin de realizar las observaciones definitivas.

LOS HORIZONTES FORMATIVOS

La noción de *horizonte formativo* alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible). Como noción histórico-prospectiva, toma distancia de una mera enumeración de “competencias”⁴, así como de la idea de *perfil de formación*, en la medida en que pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias.

Por ello al proponerse horizontes formativos, el currículum posee efectos de sentido que son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares.

Es notable la fuerza que ha adquirido en las últimas décadas la idea que anuda al maestro con un *enseñante*. Mucho de este significado central se deriva de las concepciones más actuales acerca de la práctica docente provenientes de las tradiciones anglosajonas. Sin embargo, es fundamental diversificar el significado de la docencia en las sociedades latinoamericanas, habida cuenta de las tradiciones residuales⁵ como así también de los desafíos contextuales y prospectivos.

⁴ Se toma distancia aquí de la idea invasiva de “competencias”. La apuesta de la Formación Docente no va tanto en el sentido de la adaptación con las condiciones existentes de desarrollo de las prácticas y la creación y desarrollo de competencias para un desempeño exitoso. Cabe recordar que la idea de “competencias” está ligada a la performatividad de un sistema social admitido y hegemónico que se reproduce a sí mismo, a través del desarrollo de competencias (cf. Lyotard, 1989).

⁵ La idea de “tradición residual” es tomada de Raymond Williams, perteneciente a la Escuela de Birmingham, Inglaterra. Este autor sostuvo que las tradiciones residuales son aquellas que, si bien surgieron en el pasado, continúan teniendo influencia significativa en las formas de pensar y en las prácticas del presente. Es decir, no son arcaicas (como piezas de museo) sino que se renuevan y resignifican en el movimiento cultural actual y en las prácticas cotidianas (cf. Williams, 1997). Por su parte, la idea de “tradición” es también tomada del pedagogo Saúl Taborda, como un elemento constitutivo de lo social, lo político y lo cultural. La tradición hecha

Por eso se opta por hablar no sólo de un maestro *profesional de la enseñanza*, sino también de un maestro *pedagogo* y también *trabajador cultural* (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual. La regulación de su trabajo, entonces, no proviene *sólo* de las normativas estatutarias y/o educativas en general, ni de las prescripciones institucionales a su práctica, como así tampoco de los avances del conocimiento pedagógico o disciplinar, ni sólo de las innovaciones sobre las prácticas de la enseñanza, muchas veces diseñadas por el mercado editorial. También proviene de la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita. Esto es, se cuestiona el divorcio entre el sujeto cultural, el docente que lleva adelante la práctica cotidiana en las escuelas, y el sujeto pensante, el pedagogo que piensa sobre la educación y la enseñanza, aún sin tener experiencia docente en la escuela.

El docente es hacedor de cultura y tiene que ser hacedor del *discurso* sobre las culturas y la educación.

En el horizonte formativo se reconocen tres propósitos:

- El fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;
- La construcción del maestro como productor colectivo del discurso pedagógico;
- El posicionamiento activo del maestro como trabajador de la cultura.

Sin embargo, debe resaltarse que el *núcleo fundante* de la Formación Docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. De este modo, se hace posible articular los dos ejes de la Formación Docente (cf. Davini, 2002): el de la enseñanza y el del contexto⁶.

La crisis ambiental⁷ demanda una educación contextualizada y comprometida con la calidad de vida de la población. Así, las tres dimensiones del horizonte formativo se ven atravesadas por una demanda y un compromiso que vincula ineludiblemente la práctica docente con la reflexión y la acción de transformación de las condiciones de vida.

La criticidad del mundo actual evidenciada de manera particular en la insustentabilidad ambiental del modelo social vigente y las formas de pensamiento que genera, hace necesario interpelar lo educativo, tensionando aún más la práctica docente, ampliando y complejizando sus horizontes formativos. De allí que sea necesario incorporar en forma explícita a la dimensión histórica y cultural, la dimensión territorial.

El maestro como profesional de la enseñanza

memoria, debe trabajar de modo dialéctico con la “revolución” en el movimiento histórico político y cultural. Sin tradición no hay verdadera revolución ni resignificación de la cultura, ya que nada se crea de la nada (cf. Taborda, 1951)

⁶ En este sentido, también es necesario asumir las diferencias entre práctica pedagógica y práctica docente (cf. Achilli, 2000). La primera alude a la práctica que se desenvuelve en el aula, caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos; en tanto la práctica docente, si bien se constituye a partir de los procesos fundantes del quehacer educativo, los rebasa al implicar “*un conjunto de actividades e interacciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas*” (Achilli, 2000, p. 23).

⁷ La crisis ambiental actual cuestiona las bases conceptuales que han impulsado y legitimado el crecimiento económico capitalista, que desconocieron o pretendieron eludir desde sus inicios las leyes que rigen a la naturaleza. La cuestión ambiental problematiza las bases mismas de la producción; sus presupuestos teóricos, la validez de sus técnicas, la ética que las justifica, y muestra la necesidad de deconstruir el paradigma económico de la modernidad y construir una nueva racionalidad productiva, fundada en los límites de las leyes de la naturaleza, así como en los potenciales ecológicos y en la creatividad humana.

Indudablemente el maestro es un docente, es un *enseñante*. Como *enseñante* el maestro se encuentra experimentando una tensión entre:

- la idea dominante de “enseñanza” como transmisión y la noción de enseñanza como proceso de reconstrucción cultural y de la propia transmisión. En este sentido, la transmisión es un contacto con una herencia cultural, no ya un acto mecánico de control disciplinador, sino una experiencia de un acto en común de habilitación del otro para resignificar lo recibido⁸;
- la idea dominante de la “enseñanza” referenciada en el docente y la noción de múltiples espacios, circunstancias y sujetos referenciales que influyen en el proceso de aprendizaje, por lo cual no existe linealidad entre ambos procesos;
- la idea dominante de la “enseñanza” ligada al rol individual del docente en la cultura escolar y la noción de la enseñanza como un proceso compartido y social (cf. Coscarelli, 2007).

A la sobrecarga y el malestar en los docentes debido a la persistencia de esas concepciones dominantes de la enseñanza, se suma la idea frecuentemente naturalizada y escolarizada de los saberes a ser enseñados. Esta situación requiere una resignificación del trabajo del maestro como *enseñante* en el sentido de una deconstrucción de los saberes disciplinares y socialmente significativos.

Allí se asume y se resuelve la tensión entre la especificidad de la enseñanza y el contexto de la misma. Por eso es preciso remarcar la necesidad de no difuminación del núcleo fundante de la formación, que es la enseñanza, pero en su anclaje sociocultural.

El propósito político formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional). En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de transformación de la sociedad, la política y las culturas.

En este sentido formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, es decir al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado.

El maestro como pedagogo

Como *pedagogo*, el maestro se encuentra hoy atravesado por la antigua dicotomía entre *techné* (el hacer calculable y ciertamente ordenado) y *poiesis* (la creación estética y la producción de un mundo o un orden posible, distinto al existente). Dicho de otro modo, ha ganado terreno la idea del maestro regido por una racionalidad pedagógica eminentemente instrumental (calculadora, ordenada, regida por la previsibilidad). Se trata de incorporar, como horizonte formativo, la racionalidad pedagógica comunicativa (para seguir las ideas de J. Habermas), centrada en la intersubjetividad y la problematización. Un tipo de racionalidad que no deja en manos únicamente de los especialistas en educación la producción y reproducción del discurso pedagógico, sino que asume el desafío de articular con su acción la reflexión y de hacer hablar teóricamente su práctica, a la vez que enriquecer el campo de la reflexión teó-

⁸ Véanse los trabajos actuales que replantean el sentido de la transmisión, entre otros, Nuñez, 1999; Frigerio y Diker, 2004. Respecto de enseñanza, cf. Camilloni y otras, 2007.

rica en su propia práctica, a través de la problematización que realiza en comunicación con otros. Retomando luego su propia práctica pero también a la teoría y práctica educativas, en una suerte de espiral dialéctica permanente.

Por otra parte, la complejidad actual⁹ asedia los modelos pedagógicos demasiado “racionales” o abstractos. Pero “*la complejidad es el desafío, no la respuesta*” como dice E. Morín¹⁰. Por ello, solo una pedagogía basada en el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la incerteza pueden viabilizar la re-uniión entre *tekné* y *poiesis*, des-instrumentalizando la racionalidad pedagógica y dotándola de nuevos instrumentos.

Se trata de incorporar como horizonte formativo las nuevas, otras, formas de experiencia y los nuevos, otros, lenguajes, no siempre estrictamente “pedagógicos”, en la formación de la subjetividad del maestro, resignificando el carácter artístico de la educación; incorporando como horizontes formativos la sensibilidad, la creatividad y la comprensión “estética” de su práctica y del proceso educativo, junto con las condiciones necesarias para recuperar la alegría en el ejercicio del trabajo educativo.

El maestro como trabajador de la cultura

La consideración de la amplitud, la complejidad y el sentido de la *práctica docente* incluye un posicionamiento social y el reconocimiento de la dimensión política de la docencia. En este sentido es que consideramos al maestro como *trabajador cultural*, como transmisor, movilizador y creador de la cultura. Las ideas tradicionales han presentado a la cultura como una “cosa” frecuentemente acabada y como un elemento/insumo factible de ser enseñado. Sin embargo, más que nunca resulta necesario repensar hoy el carácter político-cultural de la escuela y el rol del docente como trabajador de la cultura. Para ello es necesario que el maestro pueda reconocer e interactuar con otros espacios y otros trabajadores de la cultura, siempre atendiendo a que la cultura no es algo cosificado o muerto, sino que está en constante dinamismo y recreación. No es “la” cultura sino “las” culturas. De igual modo, es imprescindible hacerlo desde una percepción crítica de las tensiones entre diversidad y hegemonía cultural¹¹.

Retomando y resignificando tradiciones residuales en las que la educación pública fue una de las políticas culturales centrales, hoy el maestro es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y de la educación pública como una política cultural inclusiva, pero que reconoce las diferencias muchas veces fraguadas en historias de relaciones desiguales y la interculturalidad más allá de las narrativas del multiculturalismo con el fin de no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni sólo de otros espacios de la sociedad.

⁹ Referir a “complejidad”, no es sólo por la actualidad; es también por el posicionamiento complejo, que requiere de múltiples perspectivas teóricas y prácticas, y de la necesidad de ser situado temporal y espacialmente. No debe entenderse como un concepto omnisciente ni una postura hiperracional. La noción de complejidad es compatible (en términos de racionalidad) con la idea de racionalidad restringida, limitada, situacional, vinculada con la racionalidad práctica aristotélica. Tiene que ver con los fines concretos que se pretenden en situaciones particulares aplicables a la deliberación, elección y selección en la acción, y no está exenta de principios compartidos que orientan las prácticas sin normalizarlas (cf. Gimeno Sacristán, 1998: 74-ss.).

¹⁰ No es que la complejidad sea lo esencial del mundo, sino que “*la esencia es inconcebible, supone la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible*”. Para Morín la idea fundamental de complejidad remite a “*una dialógica orden/desorden/organización, [pero] la complejidad no es un fundamento, es un principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo*” (cf. Morín, 1996).

¹¹ Es necesario aquí abrir los debates acerca de la *diversidad* como una suerte de “concepto estelar”, que suele obturar la percepción de las relaciones entre diferencias culturales e historias de desigualdad social (cf. McLaren, 1993).

La interculturalidad implica ante todo reconocimiento del “otro”, de otro saber, otra experiencia, otra vivencia. Esto conlleva una revisión de las construcciones culturales acerca de la relación entre cultura y naturaleza. El maestro en tanto tal, ha de problematizar y reconceptualizar esta relación a partir del *ambiente* como concepto complejo y estructurante¹². Ha de ser agente de una pedagogía de la diversidad, recuperando y reinstituyendo la diversidad de miradas, que permita repensar la relación y que promueva integración más que inclusión.

Otras especificaciones sobre los horizontes formativos

Complementariamente a los propósitos enunciados, y con referencia a los horizontes formativos, se piensa que:

- es necesario proponer trayectorias formativas en las que se aporte a dos construcciones:
 - la del posicionamiento docente¹³ en la comunidad, en el campo y el sistema educativo, en la institución escolar y en el trabajo educativo áulico concreto, situado en sus expresiones singulares, y
 - la de la recuperación del sentido de la docencia en nuestras sociedades en crisis y en contextos de transformaciones culturales continuas
- si la educación pública, desde la época fundacional del sistema educativo argentino y en los tiempos posteriores de fuerte pregnancia homogeneizadora, fue la forma predominante de política cultural, necesitamos recuperar el papel político-cultural de la educación pública en la actualidad. Para ello, debemos reconocer otros polos desde los cuales se producen políticas culturales (en el mismo sentido, o no, que el de la educación pública) y proponer unas trayectorias formativas en las que el docente incorpore de modo crítico y reflexivo saberes y actitudes que le permitan actuar educativamente, y con sentido político-cultural, en los nuevos contextos;
- en su formación básica, el docente tiene no sólo que conocer lo que va a enseñar y cómo enseñarlo, sino reconocer a quién se lo va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas y los contextos y polos socioculturales y ambienta-

¹² El concepto matriz que estructura la modalidad Educación Ambiental es el de ambiente, definido como: “*la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioeconómicos, susceptibles de provocar efectos sobre los seres vivos y las actividades humanas*” (Brailovsky y Foguelman, 1991). Podemos decir también que “*el ambiente no es la ecología, sino el campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura, de lo material y lo simbólico, de la complejidad del ser y del pensamiento; es un saber sobre las estrategias de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las **relaciones de poder** que se han inscripto en las formas dominantes de conocimiento*” (Leff, 2004).

¹³ Se utiliza aquí la idea de *posicionamiento docente* con el fin de diferenciarla de la de “posición” docente. Según Michel Foucault, son los espacios (como en este caso, el escolar) los que otorgan posiciones fijas y permiten la circulación en un ordenamiento y sujeción de los cuerpos (cf. Foucault, 1993). Como lo señalara Anthony Giddens, tradicionalmente el concepto de posición social se ha asociado al de rol, tanto en la versión parsoniana o en la visión teatral de I. Goffman. Ambas propenden a destacar el carácter de “dado” del rol, donde el guión está escrito, el escenario está montado y los actores se desempeñan lo mejor que pueden en los papeles preparados para ellos (cf. Giddens, 1995). Es decir, el actor es un “depositario” de esa posición. En el caso de la docencia, es importante estimar los condicionamientos estructurales que constituyen la “posición” del docente. El docente puede ser definido por los papeles que cumple y por la práctica asignada a su posición; en este sentido, debe contribuir al buen funcionamiento del sistema educativo, según el criterio de la reproducción y la utilidad social. Pero es imprescindible percibir, a la vez, el carácter activo de la docencia; el posicionamiento que el docente construye en la institución y en el sistema escolar. En esta línea, va configurando su posicionamiento en la medida en que se inserta en situaciones sociales y educativas a las que trata de transformar, y en tanto que -contra el determinismo y el individualismo- busca ser sujeto activo y crítico, procura la *subjetivación*, y así extender su autonomía (cf. Touraine, 1994).

les en los cuales ese sujeto se constituye y se forma, reconociendo a su vez el carácter ético-político y sociocultural de su profesión;

- un docente en formación tiene que habilitarse para:
 - “leer” la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales
 - formarse para comprender su situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo
 - experimentar un nuevo modo de trabajo colectivo y colaborativo
- el diseño, propicia desde el espacio de integración y construcción interdisciplinaria de cada año, la articulación práctica – teoría (praxis).

LOS SUJETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente se ve atravesada por una complejidad particular en tanto que contiene en su seno distintos sujetos que se articulan en el proceso de construcción de significados en torno a ella. En relación con las dimensiones de significación es posible identificar tres tipos de sujetos: los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos de los docentes en formación.

La actualidad demanda la constitución de hombres y mujeres para vivir en una sociedad en la que los saberes y su distribución y circulación han cambiado, donde las percepciones, las representaciones sociales y las prácticas cotidianas se ven también transformadas por la mediación de novedosos equipamientos culturales, y en donde el conocimiento adquiere un valor estratégico, anclado en y condicionado por los profundos cambios estructurales que enmarcaron este proceso.

En este sentido, la crisis social, ambiental¹⁴ y económica estructural, ha calado hondo en la totalidad del tejido social, en donde la educación no ha quedado exenta. Se ha modificado no sólo el acto educativo, sino fundamentalmente los intereses y ponderaciones axiológicas que la sociedad hace sobre su aporte. En este complejo entramado de relaciones cambiantes y contradictorias en el que se construyen, simultáneamente a estos procesos, los campos simbólicos y significativos de los diversos actores sociales.

En la confluencia de distintos campos de significación se hace imprescindible reconocer las grietas producidas por las diferencias de pensamiento, creencias o sentimientos. La “identidad¹⁵” habla más de las múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben que de una estructura cristalizada, permanente de costumbres y modos de ser (cf. Remedi, 2004). La consideración de esos diferentes sujetos implica pensar un *diseño curricular intercultural*, que necesita partir del reconocimiento de la diversidad y complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias. Es en esa heterogeneidad cultural y social que se pueden identificar visiones, temas, conceptos y proposiciones relacionados a las identidades culturales en las cuales los diferentes sujetos se reconocen.

¹⁴ La degradación ambiental es, efectivamente, un síntoma y un símbolo de esta crisis social y económica estructural, entendida como crisis de una civilización, la nuestra, marcada por el predominio de la tecnología destructiva sobre la naturaleza.

¹⁵ Cuando se habla de “identidad”, en singular, también hacemos referencia a un concepto en el que debe enfatizarse el carácter relacional y el carácter múltiple de las identidades.

Pensar un diseño curricular que reconozca el carácter intercultural de toda situación educativa implica una innovación/transformación pedagógica y curricular que parta "(...) *no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos*" (Walsh, 2001). Esto implica una perspectiva intercultural en educación que está orientada a explorar y reconocer, tanto en las comunidades como en las escuelas, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales y las relaciones que existen entre ellos. En este sentido, se propone promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad.

A su vez, reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad.

Una formación basada en una perspectiva intercultural, debería, en primera instancia, cuestionar los supuestos que mantienen la creencia en una uniformidad lingüística como negación de otras lenguas, una integración cultural ingenua, una cultura común basada en la tensión entre imposición y tolerancia, una uniformidad evolutiva y un alumnado asexuados. La idea de "crisol de razas" en Argentina ha sedimentado un imaginario docente basado en la armonía, el encuentro y la salvación de la diferencia en pos de la "identidad territorial", encubriendo los puntos de vista y conflictos entre los diferentes grupos sociales y culturales.

Este punto de partida significa promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes formadores y en formación orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible:

- reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales;
- desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas;
- adquirir una competencia mínima para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas;
- elaborar y cuestionar sus preconcepciones y visiones con relación a la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etc., del alumnado;
- reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía;
- problematizar los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares;
- saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etc. más adecuados en función de lo intercultural;
- saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista;
- desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y grupos que sufren discriminación;

- reforzar el papel de las prácticas en escuelas como el punto más importante para la adquisición de experiencia contrastada, de recursos y motivación, desarrollándola en instituciones educativas con diversidad de presencias.

Los docentes en formación

Los estudiantes que aspiran a ser docentes poseen ya una *biografía escolar* que los condiciona en su proceso de formación como docentes. A lo largo de esa biografía han internalizado un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a la docencia. La institución escolar ha nutrido y configurado el imaginario docente, instituyendo en ellas y ellos significaciones que tienden generalmente a la reproducción de la escuela tal como es y que quedan marcadas en los docentes en formación. En la experiencia escolar previa, la relación docente-alumno también ha sido productiva en cuanto a la fijación de determinadas prácticas, lugares, posicionamientos y significaciones sobre la docencia. Cada docente en formación se va constituyendo en relación con sus "identificaciones formadoras"; se ha identificado con algún o algunos docentes, y ha negado o rechazado la imagen y forma de desempeñar la docencia de otros. Esto permite observar cómo el *habitus* resulta de la inscripción en el cuerpo del docente de un discurso sobre la práctica docente, que desemboca en una implicación en la "naturalidad" de su rol (cf. Huergo, 1997).

También el imaginario docente suele superponer a los hechos una imagen deseada, que frecuentemente es la imagen que se expresa en el discurso. Esa imagen es la que hace que difiera el modo de verse el docente en formación, de reflejarse y de concebirse, con respecto al modo de ser cotidiano, muchas veces inscripto en ciertos lemas¹⁶ o en ciertas actuaciones rituales, que se experimentan como naturales, y en rutinas más o menos estables que caracterizan la práctica escolar.

Por su parte, los docentes en formación participan en otros espacios sociales que inciden en su formación subjetiva, en sus modos de "leer y escribir" la experiencia, la vida y el mundo. Estos espacios sociales emergentes, como resultante de la crisis y el desborde de las instituciones modernas, resultan formadores de sujetos y productores de sentidos y de saberes, aunque de manera muchas veces transitoria; es decir, devienen *educativos*. Esto contribuye a percibir esas instancias de formación de sujetos y producción de sentidos y saberes como abiertas y como referencias relativas (cf. Morawicki y Huergo, 2003). De modo que pensar el campo cultural en que se forman los alumnos de Formación Docente significa comprenderlo como complejo, múltiple y conflictivo, como el campo de articulación de diferentes y sucesivas interpelaciones con los reconocimientos subjetivos que ellas provocan. Esto implica considerar la significación que hoy adquieren los espacios referenciales en la formación. También, y por tratarse de jóvenes en general, los alumnos de Formación Docente son sujetos de una "cultura prefigurativa", es decir, una cultura en la que los pares frecuentemente son referentes más significativos que los adultos (padres, maestros, etc.) en el proceso formativo, y donde crece la producción y la lectura/recepción hipertextual (cf. Martín-Barbero, 1997).

Un alto porcentaje de los alumnos que aspiran a ser docentes, son jóvenes. Por lo que, necesariamente, este Diseño Curricular que los tiene como sujetos, constituye también una política de juventud.

¹⁶ Los *lemas* pedagógicos son corrientes en la cultura escolar, como por ejemplo: "proceso enseñanza – aprendizaje", "docente investigador" y muchos otros, constituyen una "expresión concentrada de la cultura que, como los refranes y proverbios, emplean metáforas e implican juicios de valor". Consisten en esquemas prácticos de pensamiento y acción (cf. Camilloni y otros, 2007: 46).

Los y las adolescentes y jóvenes constituyen los grupos más afectados por los procesos de globalización que transformaron de modo radical la trama institucional moderna. Ellos y ellas también ponen en evidencia una de las caras de la nueva desigualdad que se desenvuelve en la tensión entre una enorme ampliación y diversificación del mercado de bienes materiales y simbólicos y una persistente restricción a su acceso, ya que son los mismos jóvenes uno de los sectores más fuertemente afectados por la crisis de trabajo y las transformaciones económicas. Estos procesos afectan también a quienes cursan carreras docentes. Así, podemos ver a las/los jóvenes de los barrios populares no sólo excluidos del mercado de trabajo o participando de ofertas precarias sino también frecuentemente desprovistos de protecciones sociales.

Junto a estos procesos, las/los jóvenes están siendo formados en categorías de experiencia que otras generaciones no compartieron en razón de haber sido socializadas en un contexto tecnológico diferente. Ellas y ellos viven en espacios que ofrecen Internet como una fuerte marca generacional. Por otro lado, a la par que se consolida la emergencia de múltiples configuraciones familiares, los grupos de pares tienen un papel cada vez más significativo y funcionan como un soporte socio-afectivo cada vez más relevante en la vida de las/los jóvenes. Esos lazos fuertemente territorializados entre los jóvenes urbanos se ven fortalecidos de tal forma que son frecuentemente designados con el término de “tribus”, con la que muchos docentes intentan dar nombre a diversas formas de agrupamiento juvenil. Así, un rasgo saliente de este proceso está en la relevancia que adquieren las relaciones sociales de los jóvenes entre sí frente al fuerte avance de la industria cultural y de la influencia de los medios de información y comunicación en el mercado global, en el curso de las transformaciones del mundo familiar y del declive y la desagregación del mundo de los trabajadores urbanos¹⁷.

Estas profundas transformaciones configuran el escenario en el cual se desarrolla el debate alrededor de las llamadas “nuevas juventudes”, nominación que intenta dar cuenta de que existen muchas formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a la condición juvenil. La condición juvenil y la juventud se refieren a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman conjuntos de significados de identidad y diferencia, inscriptos en redes y estructuras de poder.

En la actualidad (cf. Krauskopf, 2003a), coexisten diversos paradigmas respecto a la concepción de la juventud por parte de los adultos, que también coexisten en las instituciones de formación docente. Tales paradigmas pueden clasificarse en: *tradicionales*, *transicionales* y *avanzados*.

En la concepción *tradicional*, la juventud se concibe como una etapa preparatoria, de transición entre la niñez y la adultez. En este sentido los jóvenes son vistos como “niños grandes” o “adultos en formación” por lo cual este paradigma no tiene propuestas para la etapa juvenil en sí misma. Desde esta concepción se considera a los jóvenes como carentes de madurez social e inexpertos y, por lo tanto, prolonga su dependencia infantil frente a los adultos. En este sentido (cf. Birgin y Pineau, 1999), el alumno de la formación docente es considerado como “un ser incompleto”. Hay una mirada adultocéntrica del alumno y son tratados como niños a quienes hay que guiar. En esta línea, y por muchos años, la plena participación de los alumnos fue desestimada dentro de las instituciones formadoras.

El paradigma que entiende a la juventud como un período *transicional*, presenta a los jóvenes como “un problema” y a la juventud como una “edad problema”. Esta concepción

¹⁷ Junto a ello, la recreación y la diversión aparecen como elementos constitutivos de la singularidad de la condición juvenil de todos los sectores sociales, siendo en torno de esas actividades que, sobre todo, se desenvuelven las relaciones de sociabilidad y la búsqueda de nuevas referencias en la estructuración de identidades tanto individuales como colectivas

estigmatizante, tiene como contracara una postura ideológica: se sitúa en los propios jóvenes las causas de los problemas de la sociedad y la educación, soslayando la necesidad de una modificación de las condiciones contextuales de las que éstos forman parte. Esta concepción se profundiza en el caso de los jóvenes pobres que aparecen, y son tratados, como una amenaza para la sociedad. Están permanentemente “bajo sospecha”. En las instituciones de Formación Docente, muchas veces los alumnos son vistos como “un problema” que nada tiene que ver con la propia institución. Las causas del desinterés, el abandono, el fracaso escolar, se sitúan en el propio alumno desechando así la idea de introducir cambios en el contexto institucional que es donde el alumno fracasa, al que abandona y del que es excluido.

Por último, un enfoque *avanzado* señala a la juventud como una etapa del desarrollo humano y a las/los jóvenes como actores principales y estratégicos de la renovación permanente y necesaria de las sociedades. En esta concepción, el joven no se concibe como en estado de transición hacia la adultez y que requiere del monitoreo de los adultos, ni tampoco como un problema a resolver, sino como un ser humano en desarrollo y con plenos derechos ciudadanos. “*Naciones Unidas reconoce que las personas en la fase juvenil constituyen un recurso inmenso y desconocido en bien de todas las sociedades. A menudo proveen el ingreso principal de sus familias, trabajan tempranamente y en condiciones azarosas, superan la adversidad, aportan entusiasmo y creatividad*” (Krauskopf, 2003b).

El joven docente en formación, no es mirado en este Diseño Curricular desde sus incompletitudes, sino desde sus potencialidades. Se lo concibe como activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho. De ahí que se sostiene la necesidad de reconocer la peculiaridad de sus culturas, siempre en tensión entre posicionamientos de resistencia u oposición y de conformismo frente a la hegemonía cultural. Desde allí se hace imprescindible contribuir a su autonomía, a su integración social crítica, al pleno desarrollo de sus potencialidades otorgándole protagonismo a través de una activa participación grupal y comunitaria.

La propuesta curricular que se presenta, contempla dos dimensiones: de contenidos y de estrategias didácticas. Respecto de los contenidos, se incluye el tratamiento de las culturas juveniles, como un aporte a las necesidades identitarias de los jóvenes. En cuanto a las estrategias, se propone la implementación de clases con amplia participación del alumno en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, incorporando el trabajo y la discusión grupal, la elaboración de proyectos, la presentación de propuestas y la acción educativa.

Los docentes formadores

Los docentes formadores son sujetos de la Institución de Formación Docente. La *institucionalidad* que los configura es una dimensión que comprende aspectos que dan cuenta del poder de regulación social (comunitario, grupal, organizacional) sobre el comportamiento individual (cf. Fernández, 1994). La institucionalidad es una constrictión de la experiencia docente que se concreta bajo las formas de políticas, leyes, normas, pautas explícitas o implícitas y otras formas de regulación de los comportamientos sociales, como los sistemas de expectativas mutuas, la presión de uniformidad, etc.

Las instituciones no sólo son, (como sostenía René Loureau), las formas sociales visibles en cuanto están dotadas de una organización jurídica y/o material para realizar su finalidad, como los Institutos de Formación Docente. Ellas son y se fabrican a partir de la invisibilidad de una urdimbre simbólica, de un magma de significaciones imaginarias que autoriza su visualización. La institucionalidad es *la forma* que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado, y es *el lugar* en que se articulan las formas que

adoptan las determinaciones de las relaciones sociales. La institucionalidad, como un lenguaje, ordena y otorga sentidos y significación al flujo de experiencias, expectativas y sensaciones singulares.

Por su parte, los docentes formadores son los agentes de una *gramática* (cf. Tyack y Cuban, 2001). Esa gramática es cultural y alude al conjunto de tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por diversos actores; los modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia organizada; las reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la acción específica de la institución, produciendo una lectura y resignificación de lo nuevo. Pero también esa gramática incluye las formas de resistencia, de estrategia y las tácticas que burlan ciertos dispositivos y regulaciones, y que se refiguran a lo largo del tiempo y la experiencia acumulada. Desde esa “gramática institucional” se hace posible entender cómo se aplican y adaptan los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas o interpelaciones son introducidas más o menos rápidamente a la vida institucional; cómo otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo; cómo puede generarse el cambio y cómo este último, en definitiva, es una combinación de continuidades y rupturas.

Los docentes formadores constituyen un colectivo heterogéneo cuya singularidad constitutiva varía según las instituciones donde desarrollan su trabajo profesional. La condición de formadores de formadores es la clave de comprensión del “nudo problemático” (cf. Battalán, 2007: 177) de su trabajo docente. La identidad del trabajo de los formadores de docentes se construye alrededor de:

- Los significaciones y valores acerca de la actividad provenientes de las articulaciones entre las tradiciones disciplinares a las que pertenecen, los ámbitos en que se fue gestando su propia formación, como así también las características de su carrera docente.
- Las atribuciones y significados otorgados a su labor provenientes de las diversas normativas del Estado que regulan su desempeño y sus resignificaciones en las prácticas concretas.
- Las interpretaciones y relaciones cotidianas entre los docentes y la comunidad institucional y social con la que interactúan y procesan trayectorias personales y grupales y normativas institucionales.

Corresponde señalar las distintas vertientes de tradiciones disciplinares que coexisten en la formación de docentes. Aspectos pedagógicos, culturales y políticos de estas herencias se articulan en los contextos particulares. Sus modos peculiares de comprender y desarrollar el currículum –no siempre concordantes– tienen centralmente su raíz en campos disciplinares específicos (Historia, Sociología, Matemática, Ciencias Naturales, Lengua, etc.) y secundariamente en el campo pedagógico tanto con énfasis en las didácticas general como especiales. La cuestión se complejiza porque al interior de dichos campos los enfoques acerca del trabajo de formación suelen ser divergentes.

Sin desconocer su condición conflictiva, la heterogeneidad lejos de ser un obstáculo –como toda expresión de diversidad– habilita el enriquecimiento productivo de la institución y sus sujetos. El proyecto de formación, incluidas sus luchas y la búsqueda de consensos siempre provisorios, abre el deseo y la posibilidad de un espacio colaborativo.

Los futuros alumnos de los docentes en formación

El concepto de “infancia” es una construcción histórica que se ha ido configurando en un proceso que tiene como punto de partida a la modernidad y que llega hasta nuestros días. Es en la modernidad donde la infancia comenzó a ser caracterizada y diferenciada del adulto y esta caracterización se centró en su estado de “incompletud”, “lo que la convirtió en la etapa educativa por excelencia”¹⁸.

También la escuela es un producto de la modernidad y este nacimiento simultáneo no es casual: la escuela surgió para “dominar y encauzar la naturaleza infantil”¹⁹. De esta forma, ella se constituyó en la institución encargada de disciplinar, socializar y “completar” a los infantes y aparece la figura de “alumno”. La escuela construyó un modelo de lo que es un “buen alumno”, un “buen compañero”, un “buen niño”, todos ellos ligados a la obediencia y la sumisión al adulto.

La representación de infancia construida desde la escuela de la modernidad, nos presenta un niño y una niña como un ser inmaduro y subordinado a los adultos, a quien es necesario tutelar. En consecuencia, sus pensamientos, opiniones, ideas, inquietudes no resultan relevantes. El docente ocupa el lugar del “que sabe y enseña” y el niño y la niña el del “que no sabe y aprende”. Por eso la obediencia, la atención, el buen comportamiento tuvieron un lugar de privilegio en la escuela.

Esta visión escolarizada de infancia, que aún perdura en muchos docentes, encorseta al niño en un modelo donde no tienen cabida la multiplicidad de formas de ser niño o niña. Una mirada a los cuadros que pueden verse en los museos, nos muestran que siempre hubo diferentes maneras de ser infante: pueden verse niñas y niños nobles, aristócratas, burgueses, pordioseros, campesinos, obreros. En nuestro país también existe y existió esta diversidad.

Esta pluralidad de modos de ser infante ha puesto en crisis el discurso y las representaciones sobre la infancia, quiebra el modelo de incompletud, de dependencia y sumisión frente al adulto. Pone en crisis, también, cuestiones referidas al enseñar y el aprender en la escuela, al modelo del docente como portador del saber y del niño y la niña como depositarios del mismo. La escuela ya no es el único ámbito en el cual se pueden adquirir conocimientos, hay medios no escolares de acceder a la información como lo son, por ejemplo, los medios de comunicación.

Ha caído la ilusión de una niña y un niño genérico y homogéneo para dar paso a una multiplicidad de modos de ser infante. Esta nueva concepción requiere de una escuela en la que tengan cabida lo que los niños y niñas traen “de afuera” y las culturas extraescolares. Requiere de un docente que resigne su posición de portador de un saber “indiscutido” y reconozca y valore los saberes que portan sus alumnos infantes.

Por otra parte, los niños y niñas, futuros alumnos de los docentes en formación, son interpelados constantemente por múltiples discursos. Centralmente son sujetos de una cultura mediática y se alfabetizan desde una situación cultural de tecnicidad, que ha hecho posible hablar de *alfabetizaciones posmodernas* o múltiples (cf. McLaren, 1994). Múltiples espacios sociales, equipamientos mediático-tecnológicos y textos culturales generan disposiciones subjetivas y variadas lecturas de la experiencia, de la vida y del mundo que los rodea. Esto produce, a su vez, una transformación en la sensibilidad, en las formas de percepción, en las expectativas, en los intereses, en la memoria, en las formas de atención, etc. Cuestión que hace evidente una distancia entre la cultura escolar y la cultura mediática (cf. Huergo, 2000).

¹⁸ Pineau, Pablo, “¿Porqué triunfó la escuela?”, en Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, M., *La escuela como máquina de enseñar*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

¹⁹ *Ibidem*.

La multiplicación y densificación cotidiana de las tecnologías comunicativas y de la información generan nuevos lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan. Esto hace reconocible entre los niños y las niñas y los jóvenes diversas empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, y nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. Se trata de una *experiencia cultural nueva*, o como Walter Benjamin lo llamó, un nuevo *sensorium*, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el *sensorium* de los adultos (cf. Martín-Barbero, 2002).

Todo esto no significa desconocer que frente a un contexto cada vez más globalizado, se corrobora el avance de los procesos de exclusión urbana que afectan y condicionan la constitución de niñas y niños como sujetos de derecho. Ante estos mecanismos de exclusión, la escuela puede recuperar las múltiples articulaciones entre educación y pobreza y producir condiciones de inclusión para quienes habitan en los bordes. Reconocer los contextos de pobreza contribuye a comprender y develar las relaciones de desigualdad en las que estos sujetos pugnan por ser incluidos, reconocidos y nominados (cf. Redondo, 2004).

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE TRANSFORMACIÓN

La *práctica docente* no es decidida individualmente, una práctica deliberada, sino una *experiencia social internalizada*, una *internalización de estructuras sociales*. Es un *hacer social* que implica una “experiencia práctica”, que es la “*aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente*” (Edelstein, 1995: 25).

Uno de los principales propósitos de la Formación Docente es considerar la *práctica docente* como un *objeto de transformación*²⁰. Un *objeto de transformación* puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él (cf. Pansza, 1990: 55). En esta línea, es preciso considerar la configuración de cuatro tipos de prácticas:

- las prácticas decadentes: aquellas que surgieron y fueron significativas en otros periodos históricos, y que han perdido sentido en la actualidad;
- las prácticas dominantes: las que conforman la cultura escolar actual y que contribuyen a sostener el significado hegemónico de la escuela y la docencia, así como a reproducir la gramática escolar;
- las prácticas emergentes: surgidas en los procesos más actuales vinculados a la docencia y la escuela que, aunque innovadoras, pueden significar una ampliación de la hegemonía o estar orientadas a una transformación; y
- las prácticas transformadoras: que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente.

Cabe señalar que también pueden tener significado transformador en los contextos actuales, prácticas pedagógicas aparentemente decadentes que, sin embargo, deben ser rescatadas como residuales.

²⁰ Si bien hay producción local sobre el tema curricular, resultan insuficientes los debates al respecto y la recuperación de variadas experiencias del medio y de Latinoamérica. Se recurre a la valoración crítica de este concepto, “objetos de transformación”, trabajado en México, considerando que permite pensar desde otro lugar nuestras opciones, sin descartar otros aportes.

Considerar la práctica docente como un objeto de transformación requiere un continuo y difícil proceso de *autosocioanálisis*, donde se pase de la fluctuación a la articulación entre la práctica docente como objeto y la subjetivación de la práctica docente. Pareciera que la única manera de pensar la práctica docente como *objeto de transformación*, fuera hacerlo poniendo énfasis en el *sujeto de transformación*, que compromete, que implica en ello la *identidad docente*, y que a la vez lo hace en una suerte de *des-implicación* del sujeto docente de la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina. Es decir: pensar y trabajar la práctica docente en el marco de la dialéctica *sujección* (o *sujetación*)/*subjetivación*. Subjetivación para la cual es necesario experimentar un proceso de desnaturalización de la práctica docente²¹. Este proceso de trabajo y pensamiento se produce a partir de la reflexión compleja entre los formadores y con los estudiantes docentes en formación.

LOS SABERES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La autoridad pedagógica se sostiene en dos elementos interrelacionados: un saber arbitrario y un poder arbitrario (cf. Bourdieu y Passeron, 1981²²) La Formación Docente debe apuntar al fortalecimiento del saber arbitrario del docente y ofrecer algunos elementos para la reconstrucción de su poder arbitrario o su legitimación en nuestras sociedades conflictivas y complejas.

Los “saberes arbitrarios” que se poseen y transmiten, en todo caso, pueden mediar en la educación ciudadana crítica, de autonomía y en la producción de un imaginario de posibilidad. O, al contrario, pueden ser utilizados para fortalecer la desigualdad cultural, para excluir diversos modos de lenguaje, identidades socioculturales, sistemas de significado y experiencias culturales, y para invalidar otras formas de capital simbólico. El saber y el conocimiento están íntimamente relacionados con el poder; pueden alentar la contestación y la transformación o favorecer el control social y el conformismo.

Para que los saberes a transmitir adquieran sentido social, antes que adecuarse y estructurarse frecuentemente de forma rígida, técnica, inmanente y desconociendo su carácter de “arbitrario” según la lógica interna de las disciplinas, deben reorganizarse de acuerdo con la interpelación que el mundo actual, los campos de significación y las nuevas condiciones sociales les provocan, y atendiendo a los intereses políticos de formación de una sociedad y una ciudadanía democrática y crítica.

Un campo de saber instituido no resiste si se cierra y se cristaliza en su propia estabilidad y su equilibrio, tendientes a su preservación. Las fuerzas operantes, complejidades y contradicciones hacen posible que ese campo experimente las tensiones, cuestionamientos, dinámicos y modificaciones provenientes de las fuerzas socioculturales instituyentes. El diálogo

²¹ La *des-naturalización* que se propone implica un difícil proceso de “*auto-objetivación*”; algo similar a lo propuesto por G. Edelstein acerca de los procesos de *autosocioanálisis* (metodología propuesta por Pierre Bourdieu) y la consecuente *progresiva reconstrucción de las prácticas* (cf. Edelstein, 1995: 29-35). Es algo así como la tarea de un etnógrafo, pero no frente a tierras exóticas, sino frente a sí mismo en su propia tierra, donde la interacción no es provocada, sino cotidiana, y la implicación en las relaciones sociales no es prevista, sino encarnada. Allí donde hay una práctica encarnada, más que un compromiso decidido, hay un compromiso de hecho con el campo de la docencia, del que a veces no se quiere saber.

²² Los autores usan “arbitrario” no en el sentido de autoritario o autocrático, sino en el sentido de no absoluto, no necesario, sino definido según las épocas y las sociedades, pero también definido por los “recortes” que hace el docente en su práctica.

go cultural (entendido en su sentido conflictivo y constructivo) entre los campos de saber y sus contextos, no puede quedar desligado de las cuestiones de poder²³.

Muchas perspectivas en la teoría y en la práctica educativas, han considerado a la cultura y a los saberes como algo “cosificado”, configurando una pedagogía que Paulo Freire llamó “bancaria” (Freire, 1973), que puede resumirse en los procesos de transmisión o imposición de saberes o contenidos. En estas posiciones, las cuestiones concernientes a qué conocimientos o saberes son más valiosos o significativos es soslayada, de modo que interesa más “*la ignorancia para reproducir la historia en lugar de aprender a cómo hacerla*”, ocultando sus intereses “*detrás del manto de la ilustración y el conocimiento académico*” (Giroux, 1993: 186).

Los saberes han sido construidos histórica y socialmente, poseen un sentido social-histórico. Hay una cuestión relacionada con la descalificación que ha sufrido el saber docente en los últimos años. El maestro de principios del siglo XX era eficaz porque había una sociedad que pensaba que lo era, creía que su palabra era valiosa. Su papel social estaba legitimado. Más recientemente, la promoción de algunas ideas de capacitación que partieron de la descalificación de los saberes acumulados y operando por una lógica de reemplazos de saberes existentes por otros nuevos, sumada a la desconexión de sectores docentes de los campos del conocimiento sistematizado y de las producciones culturales, han contribuido a acentuar formas de desautorización de la palabra y la posición docentes. Volver a *autorizar* la palabra docente a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el conocimiento y la cultura, es uno de los modos más democratizadores de ocupar la asimetría, y el poder, la autoridad y la transmisión que la práctica docente conlleva. Esto implica promover el establecimiento de un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque *problematizar* más que normalizar (cf. Southwell, 2004)²⁴.

²³ Cabe aquí recordar no sólo las relaciones entre saber y poder analizadas por Michel Foucault, entre otros, sino también traer la descripción de Pierre Bourdieu de los *campos*, en los que se pone en juego un capital que se torna simbólico en la medida en que es oficialmente reconocido (legalizado y legitimado). Un *campo* es un ámbito en el que se desarrolla una lucha entre lo que el autor llama fuerzas de la ortodoxia y fuerzas de la herejía (cf. Bourdieu, 1990).

²⁴ La educación ambiental que, según algunos autores, en el contexto de nuestra época equivale simplemente a educación, es un buen ejemplo de la relación entre saber y poder. Tras la disputa se oculta mucho más que una moda educativa, se opera una lucha de poder por hacer de la educación ambiental una herramienta legitimadora del orden mental vigente vs. una educación ambiental mentalmente liberadora.

FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Los fundamentos de la propuesta curricular constituyen un *paradigma articulador*²⁵ en el que se expresa la direccionalidad adoptada en la identificación y el posicionamiento frente a los problemas centrales a abordar. Se trata de una visión o interpretación de la realidad que se irá estructurando y reestructurando durante el transcurso del desarrollo curricular.

Este paradigma articulador, en cuanto marco referencial de la educación superior, articula de manera compleja algunos elementos conceptuales emergentes del escenario en que se desenvuelve la formación de docentes, con el posicionamiento de sus “sujetos curriculares” (docentes formadores, docentes en formación y futuros alumnos de los docentes en formación). Estos elementos de diversa índole constituyen una configuración en la que cada uno cobra sentido relacional con los otros y con el marco general.

Los *conceptos iniciales constitutivos* son:

- *práctica transformadora de la Formación Docente* como concepto eje;
- *profesional de la enseñanza, pedagogo hacedor del discurso de la educación y maestro como hacedor de cultura y del discurso cultural* como horizonte formativo que confiere la direccionalidad a la totalidad de la propuesta;
- *posicionamiento transformador* frente a los desafíos que le plantea la problemática áulica, institucional y social;
- *continuum formativo* que se produce en los espacios singulares de actuación dentro de los cuales adquieren preeminencia diversos conflictos;
- *sujetos formadores y en formación* que se entrelaza en el proceso curricular;
- *construcción participativa* del currículum, que se reconoce, propicia y pone en acción como ámbito de producción proyectual, pero a la vez de formación permanente y de transformación institucional.

El diseño curricular, por su parte, se sitúa en un *paradigma articulador* con centralidad socio-cultural y con intencionalidad político cultural. Se lo considera *articulador* porque en él interactúan y se interrelacionan otras lógicas: la lógica *disciplinar*, la lógica *psicológica*, la lógica de los *saberes pedagógico-didácticos* y la lógica de la *práctica docente*. Pero en él se privilegia la lógica articuladora, producida por la perspectiva y el significado sociocultural. Sin desconocer la construcción teórico-epistemológica de cada lógica, se pone el acento en la centralidad so-

²⁵ Un *paradigma* es una matriz que posee vigencia en un contexto y en una coyuntura determinada, que implica una toma de decisión y sirve como fundamento y referencia a partir de los cuales se direccionan todos los elementos curriculares puestos en juego en la formación docente. Es *articulador* ya que aborda la complejidad del proceso de formación, que como tal resulta más que la sumatoria, el acoplamiento, la juntura o la conexión entre elementos (previos a la relación paradigmática). Antes bien, es articulador porque se establece una relación tal entre los elementos, de interinfluencia y modificación mutua, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de aquella.

ciocultural del campo que las contiene y articula, y desde donde se propone avanzar en su reconocimiento.

La intencionalidad político-cultural está dada por la búsqueda de incidir desde la Formación Docente en la reconstrucción del sentido político-cultural de la escuela y del sentido de la docencia en el mundo actual, tomando como referencia y tradición residual el camino recorrido por la educación en Latinoamérica, que da sentido a ese paradigma articulador con centralidad sociocultural.

LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR GENERAL

En este paradigma articulador, el currículum se organiza alrededor de distintos campos que no aluden a espacios con fronteras delimitadas o cerradas en sí mismas. Los campos curriculares son pensados como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta²⁶.

El diseño curricular está organizado alrededor de cinco Campos y Trayectos opcionales, vinculados por preguntas centrales y organizadores de relaciones entre las diferentes Materias que los componen.

- **Campo de Actualización Formativa:** *¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?*
- **Campo de la Fundamentación:** *¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?*
- **Campo de la Subjetividad y las Culturas:** *¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?*
- **Campo de los Saberes a Enseñar:** *¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?*
- **Campo de la Práctica Docente:** *¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?*
- **Trayectos Formativos Opcionales:** *¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución?*

Se ha optado por denominar “campos” a los diferentes componentes curriculares. Esto significa considerar a cada campo como una estructura de elementos y relaciones objetivas, que posee propiedades específicas. Asimismo, significa considerar un conjunto nodal de materias que se entrecruzan para contribuir a los horizontes formativos, y los juegos de tensiones y articulaciones entre esos elementos y en esas relaciones.

El campo es una totalidad estructurada de elementos resultante de una práctica articulatoria. De tal modo que pensar el campo curricular, no como una estructura estática, sino como una práctica de articulación, significa comprender que esa práctica articulatoria establece una relación tal entre los elementos del campo, que la identidad de cada uno de ellos resulta modificada en virtud de la articulación²⁷.

²⁶ Violeta Núñez sintetiza la definición de *campo* del siguiente modo: "Es una metáfora espacial que hace referencia a las relaciones de poder y a la estructura que éstas adoptan en la producción de los discursos (pedagógicos). Esta noción fue planteada por los filósofos franceses Michel Foucault y Pierre Bourdieu, y aplicada en el campo pedagógico por Basil Bernstein" (cf. Núñez, 1999).

²⁷ Cf. Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe, *Hegemonía e estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI, 1987; p. 119.

EL CAMPO DE ACTUALIZACIÓN FORMATIVA

En el currículum de Formación Docente se pretende resolver la tensión entre la situación y las condiciones de la generalidad de los ingresantes y el recorrido de la formación, a través de un Campo de Actualización Formativa.

El Campo de Actualización Formativa debe hacer especial hincapié en la necesidad de fortalecer la identidad y la especificidad de la Formación Docente como práctica de educación superior, la cual no debe reducirla a una prolongación, en sus formas y su organización, de la escolaridad secundaria. Sin embargo, es necesario articular la propuesta y el proceso formativo con las condiciones concretas de los sujetos y sus trayectorias subjetivas de educación. Sin duda, este proceso de *reconocimiento* de quienes eligen la Formación Docente es decisivo a la hora de desarrollar las propuestas y procesos formativos, pero sin vaciar de identidad y especificidad a la educación superior.

Las materias de este Campo resultan de los diagnósticos elaborados por los Institutos Superiores; por ello es función del mismo dar respuesta a los saberes que requiere el ingresante para ser artífice de su propio proceso de formación.

Por ello, el Campo de Actualización Formativa es el que enfrenta estas tensiones a través de dos clases de materias:

- Las que tienen por objeto contenidos definidos en el diseño, como Lectura, oralidad y escritura y Pensamiento lógico matemático.
- La que será definida, en un Taller de definición institucional, por cada institución, de acuerdo con el reconocimiento por parte del colectivo institucional sobre las características del ingresante.

Por esto, el sentido del Taller de definición institucional no será estable ni sus contenidos fijos, sino que variará y se renovará anualmente según el reconocimiento que cada año se haga, de manera colectiva institucional, sobre las condiciones y trayectorias de los sujetos que ingresan a la Formación Docente.

EL CAMPO DE LA FUNDAMENTACIÓN

El Campo de la Fundamentación tiene como propósito y finalidad establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formación ir construyendo de manera autónoma y colectiva el conjunto de teorías para su continuo posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana.

Los múltiples desafíos que enfrenta la educación en la actualidad, podrán ser debidamente interpelados a través de una formación que priorice la de-construcción de los entramados que enmascaran la realidad, develando los mecanismos de poder y la génesis del sentido común ocultador de la misma. Para cumplir tal cometido, el Sistema Educativo Provincial debe garantizar la formación de docentes convencidos del potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia que toda pedagogía crítica conlleva.

La inclusión de Filosofía, Pedagogía y Didáctica General, tiene por objeto brindarles a los estudiantes herramientas conceptuales en torno a las tradiciones y debates actuales (especialmente los producidos en América Latina) referidos a la educación y a la enseñanza a

través de una actitud crítica orientada a su interpretación, problematización y transformación.

El conocimiento de las teorías sociales y políticas en relación con la educación y el reconocimiento de la complejidad de los procesos históricos educativos, están orientados a que los alumnos comprendan que las finalidades que persiguen los sistemas educativos responden a condiciones e intereses socio históricos determinados. Esta razón hace que la intervención pedagógica en los actuales escenarios deba ser construida a partir de una mirada dialéctica que recupere lo mejor de nuestro acervo y tradiciones educativas y culturales y los desafíos actuales que enfrenta la sociedad, para desde allí proyectarse hacia el futuro²⁸.

Este marco se constituirá en el escenario a tener en cuenta para abordar, desde Didáctica y Currículo, las problemáticas de la enseñanza propiamente dicha, especialmente en el ámbito del aula.

La introducción de Políticas, Legislación y Administración del Trabajo Escolar en tercer año está orientada a superar las visiones que reducen al docente a un técnico de la educación y convertirlo en un sujeto capaz de fundamentar comprensivamente la práctica y ponerla en diálogo con las teorías pedagógico-didácticas y político-culturales.

Transitado este recorrido a lo largo de la formación, en el cuarto año, a través de Análisis filosófico de la educación y de la Dimensión ética de la praxis docente, se organizará el sustento que permitirá al estudiante comprender y elaborar criterios de intervención en diálogo constante con las exigencias de la práctica.

La articulación interna de este conjunto de materias, así como las relaciones que se establecerán con las de los otros campos, posibilitará un posicionamiento docente que ponga en acto el siguiente triángulo: problematizar, construir conocimiento y organizarse para un trabajo colaborativo.

EL CAMPO DE LA SUBJETIVIDAD Y LAS CULTURAS

El Campo de la Subjetividad y las Culturas tiene por objeto abordar la construcción de la subjetividad comprendida como la interrelación dialéctica entre los sentidos, significaciones y resonancias que, sobre cada sujeto, imprime determinada cultura. Los docentes en formación deberán interpretar la forma de apropiación de los ordenadores sociales –valores, creencias, actitudes y estereotipos- que se articulan con los factores genéticos y ambientales que impregnan la historia individual, para comprender el proceso de individuación e integración de la personalidad.

Los teóricos de la Psicología se interrogan acerca del desarrollo psicosocial como un continuo en espiral, donde la “mismidad” (concepto de sí) es resultado inacabado de lo “sucedido” (vivido por él) en el escenario donde le toque transcurrir al sujeto.

En todo caso, el avance desde los enfoques psicológicos, sociológicos o antropológicos, sin soslayar el complejo universo de lo orgánico como evidencia, supone un reconocimiento a que diversas miradas convergen respecto de la construcción de la identidad humana.

²⁸ Siguiendo esta idea; la educación ambiental, por ejemplo, representa un desafío para la formación docente y constituye un pilar fundamental para la educación en su conjunto al promover una nueva relación de la sociedad humana con su entorno, que mira prospectivamente, a fin de procurar a las generaciones actuales y futuras un desarrollo personal y colectivo más justo, equitativo y sustentable.

En este sentido, el concepto medular de la subjetividad resulta de la mutua determinación: subjetividad como cultura singularizada y la cultura como conjunto de subjetividades (objetivadas) como productos de esa cultura, las formas de intercambio y las relaciones sociales concretas que la sostienen.

En el campo educativo, desde la mirada sobre ese sujeto particular, único pero parecido a sus congéneres de franja etárea, resulta un desconocido a descifrar en sus múltiples dimensiones de crecimiento: cognitivo, emocional, socioperceptivo, vincular y social, centrado en su propia configuración familiar que, a la vez, lo conforma y lo confronta en el tiempo histórico que le toca, con sus lenguajes y rituales, con sus violencias y prototipos. Tan distinto del que enseña que a su vez, observa y es observado, mientras constituye él mismo una constelación identitaria de aceptación y rechazo, de modelo y contramodelo sustantivo para la biografía de cada alumno.

En síntesis, el Campo de la Subjetividad y las Culturas viene a preguntarse cómo conocer al sujeto en formación, cómo integrar los datos sugeridos por las disciplinas del hombre para comprender la identidad en permanente cambio, cuáles son sus potencialidades y puntos de ruptura. Y, también, cómo reconocerlo actor de una cultura compleja, transformada por los medios y las tecnologías, en la cual las identificaciones constitutivas de la subjetividad son múltiples. Todo esto con la finalidad de acercarse empáticamente y acompañar, en la construcción de saberes y significados, su proceso de transformación. Pero sin desconocer que la escuela, como espacio de inclusión, deberá interpelarse, ampliar y criticar sus modelos para interpretar aquello que “dice” su sujeto, no sólo desde la propia lógica sino desde el reconocimiento del otro, diferente y nuevo en los modos de aprender, de percibir el mundo, de vincularse y de crecer según las transformaciones y quiebres del contrato social que signan este particular contexto sociocultural histórico.

EL CAMPO DE LOS SABERES A ENSEÑAR

El Campo de los Saberes a Enseñar debe articular el dinamismo histórico-crítico en la construcción de saberes con el carácter constitutivo de la enseñanza de los mismos. En su interior conjuga cuestiones epistemológicas, objetos de conocimiento y configuraciones didácticas específicas. En la totalidad del diseño, es un Campo que necesariamente se articula, se pone en diálogo y trabaja conjuntamente con los elementos de la Didáctica general y el currículum del Nivel (abordados en el Campo de la Fundamentación).

El Campo está constituido por las materias que tradicionalmente conforman los contenidos a enseñar por los docentes de los Niveles Inicial y Primario. En este sentido, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Literatura, Educación Física y Educación Artística, son las áreas del conocimiento a ser interpeladas y problematizadas para su selección, secuenciación y transmisión a partir de las estrategias de intervención didáctica adecuadas en función del contexto y de los sujetos pedagógicos destinatarios de la acción educativa²⁹.

Un sólido dominio y conocimiento conceptual y epistemológico por parte de los docentes de los niveles implicados de cada una de estas áreas, constituye un requisito previo e insos-

²⁹ Estas áreas del conocimiento cuando son presentadas como áreas fragmentadas se ven también interpeladas por aquellas problemáticas sociales y ambientales complejas que son imposibles de ser, no sólo abordadas, sino entendidas desde modelos unilineales o unidisciplinarios. La Educación Ambiental, como campo de saberes no se puede presentar como una materia en el sentido tradicional. Se la considera como “nudo problemático”, un recorte cultural de la realidad, significativo e históricamente contextualizado, alrededor del cual se debaten prácticas de aprendizaje y enseñanza.

layable para la construcción de las estrategias de intervención pedagógicas y didácticas orientadas a garantizar que los conocimientos socialmente productivos, definidos desde la prescripción curricular y recreados por el colectivo docente, sean aprendidos por todos los niños y niñas que ingresan y egresan del Nivel Inicial y del Nivel Primario.

Estas áreas del conocimiento, como toda área, teoría o disciplina, se caracterizan por las continuas revisiones a que son sometidas como resultado de la actividad científica y académica, razón por la cual, resulta imperioso que quienes se están formando como trabajadores de la educación, asuman y comprendan el carácter político y, por lo tanto, no neutral ni natural de los conocimientos que transmite la escuela, así como el grado de provisoriedad de que dispone cada uno de ellos.

Asumir el carácter político que conlleva definir el qué y el cómo enseñar, nos remite, nos vincula, nos acerca, al campo de los fines de la educación. Es cada vez más vasta la literatura que plantea al conocimiento y a la educación como condición necesaria, pero no suficiente, para promover la inclusión social y educativa. Dicha inclusión sólo será posible en la medida en que el trabajo pedagógico esté orientado hacia la construcción colectiva del conocimiento, constituyéndose alumnos y docentes en sujetos de este proceso y tomando a la realidad como construida y como objeto de problematización constante.

Aprender las operaciones matemáticas, a leer y a escribir, las diversas manifestaciones del arte, conocer y problematizar los hechos sociales y naturales, abordándolos como problemáticas socioambientales, según esta direccionalidad, coadyuvará en la formación de sujetos concientes de sus derechos, que dará sentido al aprender para enseñar y enseñar para aprender, e inscribirá a la educación en un proyecto crítico de transformación.

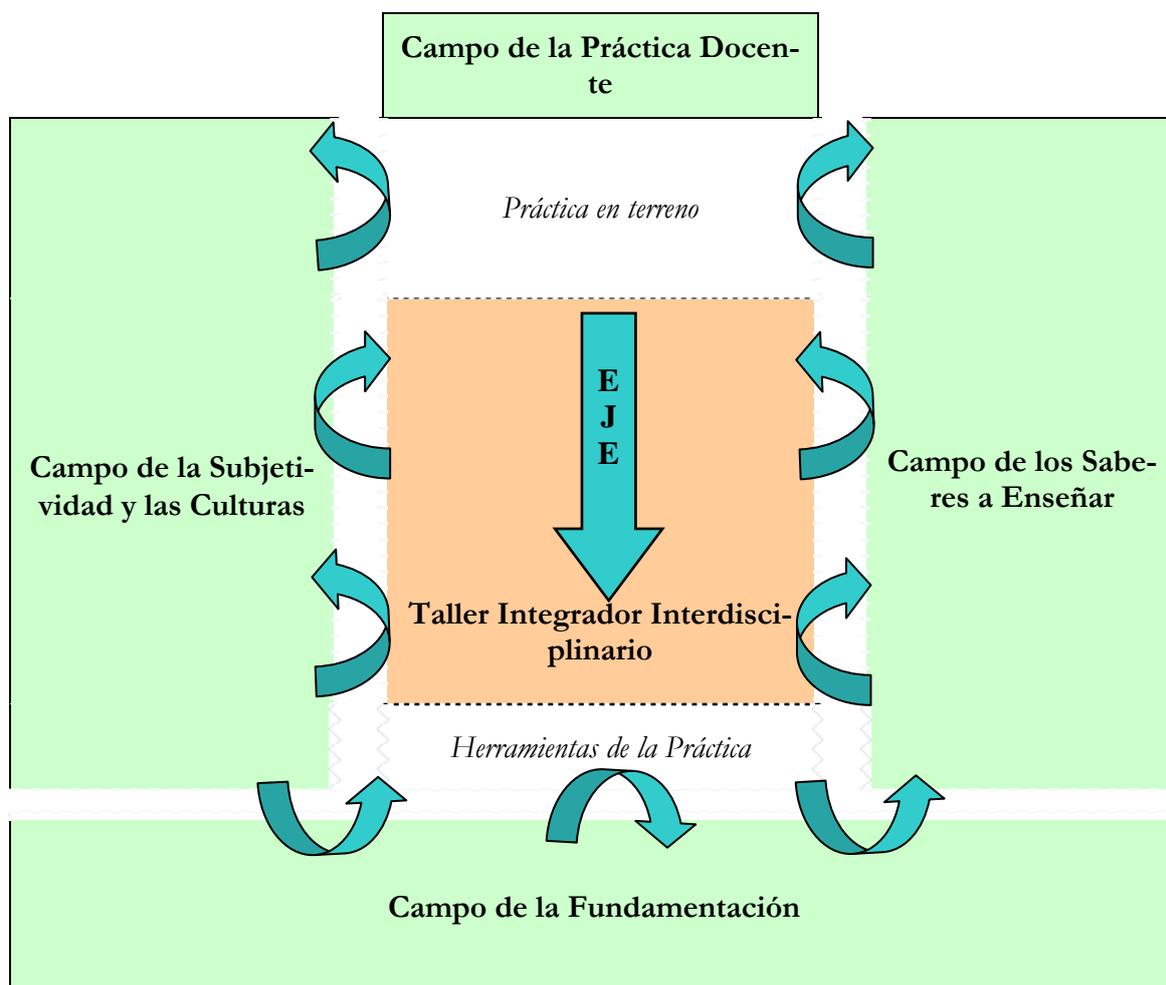
EL CAMPO ARTICULADOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En el currículum de la Formación Docente se sigue sosteniendo el carácter de “eje vertebrador” de la Práctica, es decir, se diseña el Campo de la Práctica Docente como articulador de todos los otros Campos de la organización curricular. Uno de los principales propósitos del Campo de la Práctica Docente es considerar la *práctica docente* como un *objeto de transformación*. Pensado de esta manera, en el Campo de la Práctica Docente se articulan todos los demás campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre todos ellos. En el Campo de la Práctica Docente se especifican tres componentes: las *herramientas de la práctica*, la *práctica en terreno* y el *taller integrador interdisciplinario*.

Las herramientas de la práctica

La definición de las *herramientas de la práctica* contribuye a especificar los rudimentos necesarios para construir procesos de transformación de la práctica docente: el rol, el posicionamiento y la cultura docente. En este sentido, tienen que ver con hacer más visible la articulación de la docencia con algunas cuestiones tales como las relativas a la investigación en la práctica, a las perspectivas y técnicas de aproximación cualitativa a la institución escolar, etc. Las mismas, corrían el riesgo de quedar diluidas en el currículo anterior. Y tienen relación con algunas tareas que contribuyen al mejoramiento de la práctica docente, como las que posibilitan un abordaje de las problemáticas y conflictivas propias de los otros espacios sociales no escolares. En estas “herramientas” se trabajarán los procesos de registro y análisis cualitativo, otros espacios sociales educativos y las estrategias que en éstos se desenvuelven, los procesos de investigación-acción relativos a la práctica docente. Por eso, las herra-

mientas de la práctica tienen el propósito de abrir instancias en el diseño del Campo de la Práctica Docente destinadas a esos fines.



La práctica en terreno

Como se ha hecho tradicional en la formación de docentes en la Provincia de Buenos Aires, la práctica no es pensada como una simulación ni como una aplicación; tampoco está situada sólo en el momento de la residencia en las escuelas. Por tratarse de un eje vertebrador, la práctica se desarrolla durante toda la Carrera en condiciones reales, en el campo educativo, en el campo institucional y en el campo áulico; habida cuenta de que un campo es una estructura de relaciones objetivas, que posee propiedades específicas³⁰.

En el Campo de la Práctica, la experiencia en terreno permitirá que el maestro en formación aborde, comprenda y desarrolle su quehacer de manera contextualizada. Por eso se partirá del reconocimiento de las problemáticas socioculturales y la multiplicidad de espa-

³⁰ En un campo se pone en juego un capital que se torna simbólico en la medida en que es oficialmente reconocido (legalizado y legitimado) y que posee ciertos referentes. Es un ámbito de lucha; el capital cultural está distribuido inequitativamente entre los miembros del mismo. Quienes detentan el capital fundamentan en esa posesión el ejercicio de un poder simbólico. Por eso, el campo se define definiendo aquello que está en juego (*enjeu*: como “lo puesto en escena” y como “el objeto de la lucha”). Quienes ejercen poder simbólico, se arrogan derecho a producir significados y a validar reglas de juego y el valor de un bien que es objeto de lucha (cf. Bourdieu, 1991). Con la noción de campo nos referimos, además, a una instauración, desde cierta matriz, de determinados sentidos con aspiración de cierto grado de clausura (que podemos denominar “sentidos hegemónicos”).

cios educativos, para pasar luego a la comprensión del espacio escolar en su contexto, y llegar al interior de la escuela y del aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los talleres integradores interdisciplinarios

Uno de los componentes centrales (y quizás más novedoso) del Campo de la Práctica es el *Taller Integrador Interdisciplinario*. Una de las características de la Formación Docente es la fragmentación curricular y la falta de comunicación entre los actores involucrados. La propuesta de creación, cada año, de un *Taller integrador interdisciplinario* tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente. Este Taller es el espacio de encuentro mensual de la comunidad de los docentes y los estudiantes de cada año de la Carrera.

Es un Taller *integrador* porque busca la articulación:

- de la acción y la reflexión, en especial entre los docentes, lo que implica tomar distancia de las construcciones idealistas (que aplican teorías o ideas) o pragmáticas, y apostar a la construcción grupal y colectiva de la reflexión y la reflexividad (el análisis del propio proceso de reflexión), a la búsqueda y creación de alternativas, a la toma de decisiones colectivas;
- de la teoría y la práctica, en cuanto provoca la necesidad, en el encuentro entre docentes y estudiantes, de articular e interpelar mutuamente aquello que corresponde a la experiencia de prácticas docentes y de lo que se relaciona con la construcción teórica; en este sentido, no se trata de una yuxtaposición o una sumatoria, sino de una articulación, donde cada elemento se ve interrogado y transformado por el otro en virtud de la relación integradora;
- de la escuela y el Instituto formador con la sociedad y la comunidad, en cuanto las interpelaciones al taller y los problemas y temas que éste aborde, tienen que aportar a la reconstrucción del sentido de la institución educativa en nuestras sociedades y a la recomposición del lugar y el significado público que posee;
- de la formación básica con la cultura escolar, de modo de producir un *continuum* formativo en el cual las fuerzas sean equilibradas, y el esfuerzo de problematización y construcción crítica se haga cultura en la práctica docente, y no sea subsumido o fagocitado por la gramática escolar y su lógica de la práctica.

El Taller es *interdisciplinario* porque, además de las particularidades de las disciplinas, el conocimiento y la formación tienen su fuente y su sentido final en la realidad y, en este caso, en una práctica social: la docencia como trabajo cultural o intelectual en una sociedad.

Más allá de la superposición de disciplinas aisladas que obstruyen una percepción integral y problemática del mundo, los intentos multidisciplinarios fracasan ya que sólo operan yuxtaponiendo disciplinas, de manera circunstancial en abordajes teóricos o discursivos de problemas (a veces descontextualizados), lo que no provoca instancias de conocimiento integral ni de transformación de la realidad problemática.

La interdisciplina, como abordaje epistemológico y pedagógico, implica poner el centro de atención en las problemáticas contextualizadas de la realidad y no en las disciplinas o asignaturas. Esto comporta características que distinguen a la interdisciplina de otras instancias estratégicas, porque:

- necesita de los intercambios entre las disciplinas³¹ y entre los actores de cada una de ellas,
- se refiere a las problemáticas de la realidad articulándose alrededor del ellas y tiene como interés su transformación,
- requiere del trabajo en equipo y de la cooperación recurrente, y no sólo esporádica (como en las mesas redondas o paneles ocasionales),
- se encamina hacia la construcción de una referencia lingüística y un marco conceptual común.

En cada año, el Taller Integrador Interdisciplinario tendrá un *eje* que permite relacionar los otros Campos formativos, las herramientas y la práctica en terreno.

Finalmente debe aclararse que la totalidad de los docentes y alumnos de un determinado año participarán en el Taller Integrador Interdisciplinario de ese respectivo año. Esto se garantiza con la designación de cada docente con un módulo semanal plus (una hora plus). En el mes, los cuatro módulos se utilizan de manera acumulada en el Taller, según definición institucional.

Es deseable que los Institutos de Formación Docente arbitren los medios para programar la realización de al menos un Taller Integrador Interdisciplinario vertical por cuatrimestre, con la participación de los docentes y estudiantes de todos los años de la Carrera de Formación Docente.

LOS TRAYECTOS FORMATIVOS OPCIONALES

Los Trayectos Formativos Opcionales están orientados por una pregunta general: *¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución?* Esto significa que los mismos deberán ser definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local, singular.

La organización didáctica de los saberes de estos Trayectos Formativos, podrá definirse también según las particularidades y la creatividad del colectivo institucional.

LA ORGANIZACIÓN POR MATERIAS Y EL PROBLEMA DE LOS CONTENIDOS

El currículum está organizado por *materias*, a su vez articuladas en Campos curriculares. Frente a una concepción centrada en las “disciplinas”, como categoría de sistematización de conocimientos científicos acerca de un objeto, las materias aluden a recortes temáticos de las disciplinas, a los fines de constituir objetos de estudio y de prácticas, que serán enseñados en la Formación Docente. Como tales, los objetos expresados en las materias se constituyen a partir de la articulación entre:

- Los sujetos del proceso y de las prácticas formativas.

³¹ Los intercambios y transacciones entre disciplinas y sus diversas corrientes son necesarios, ya que una teoría no puede abarcar todas las facetas de los asuntos que trata y los problemas que aborda. Ese concurso de perspectivas puede ser problemático en razón de la coherencia entre sus fundamentos.

- Los saberes y disciplinas que se ponen en juego en la formación.
- Los contextos de diferentes niveles: sociocultural, político, institucional, curricular y áulico.

Por su parte, los *contenidos* de las materias expresan los temas, saberes y nudos problemáticos que contribuyen a constituir los objetos de estudio y de prácticas. Los *contenidos* no son un “programa” neutro y naturalizado³². Esta noción de los *contenidos* permite incorporar la dimensión político-cultural a los discursos y debates de la didáctica y el currículum. Una dimensión que proviene del legado pedagógico latinoamericano, el cual se expresa en los pensamientos y aportes pedagógicos de Simón Rodríguez, Saúl Taborda, Paulo Freire, Susana Barco, Adriana Puiggrós, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba, entre otros. Y permite inscribir el proceso de formación de docentes en la construcción de un proyecto latinoamericano alternativo a la modernización educativa, idea central de la agenda didáctica hegemónica (cf. De Alba, 2007).

En este sentido, los *contenidos* permiten articular las prácticas formativas no sólo con temas, problemáticas, experiencias y saberes específicos, sino que articulan las prácticas escolares con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas, mediante la creatividad metodológica en los procesos de elaboración y re-elaboración del currículum³³. Por otra parte, los *contenidos* incorporan diversos saberes sociales y procesos de formación subjetiva y de las identidades culturales y, a la vez, generan y provocan diferentes experiencias, derivaciones temáticas y comprensivas, prácticas creativas y significaciones que repercutan en los sujetos, en la enseñanza, en la institución y en la comunidad.

En cada materia se presentan y proponen *contenidos* con un breve *marco orientador*. En este diseño curricular, los *contenidos* son los objetos más específicos de la enseñanza como núcleo fundante de la Formación Docente, con eje en la dimensión histórica y sociocultural; y se caracterizan por ser socialmente potenciadores, capaces de generar una “producción” pero en el sentido de una construcción permanente.

LOS CICLOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Tal como lo expresa la Ley de Educación Nacional (Ley 26206/06), la Formación Docente se estructura en dos (2) ciclos:

- a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y,
- b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.

³² La idea de “programa de contenidos” está tomada de Saúl Taborda, quien lo considera como un inventario de “*viencia hecha y dosada para todo y cualquier niño, servido por todo y cualquier docente*” (Taborda, 1951 [II]: 226). En la presentación y desarrollo de los contenidos, en cambio, se privilegia a los sujetos de la realidad educativa (el docente en formación y el docente formador, reconociendo al futuro alumno del docente en formación), en relación con los saberes y con los contextos.

³³ La interacción del aprendizaje no es sólo intraescolar, sino entre la escuela y la comunidad. De este modo se desenvuelve la expresión didáctica del vínculo currículum – sociedad, que requiere arribar a procesos de discusión conceptual como espacio analítico y de reflexión que acompañe a procesos de construcción metodológica de las prácticas curriculares (cf. Orozco Fuentes, 2006).

Los Ciclos, en el caso de este Diseño, no son secuenciales ni expresión de una gradualidad o de un periodo temporal en particular. Son, en cambio, espacios transversales a la totalidad del currículum.

El *Ciclo de formación básica común* está comprendido por dos Campos: el Campo de la Actualización Formativa y el Campo de la Fundamentación. Mientras que el *Ciclo de formación especializada* está integrado por los demás Campos: el Campo de la Subjetividad y las Culturas, el Campo de los Saberes a Enseñar, el Campo de la Práctica Docente y los Trayectos Formativos Opcionales.

LA APTITUD FONOAUDIOLÓGICA

Si bien la voz no es un instrumento, un recurso o una mera herramienta, muchos aspectos de la cultura escolar, de las relaciones educativas, de los procesos de transmisión de conocimientos, se desarrollan en las coordenadas de un modo de comunicación predominantemente oral. La palabra y la voz configuran los aspectos centrales de la práctica de enseñar y le otorgan al docente su lugar en el proceso formativo dialógico.

El Diseño Curricular prevé instancias para asegurar el desarrollo satisfactorio de sus prácticas en cuanto a la comunicación oral, la voz y su articulación y para garantizar la salud e idoneidad fonoaudiológica de los y las docentes en formación.

En este sentido, en los Institutos de Formación Docente se asegurará la prevención primaria fonoaudiológica desde el alumno ingresante a través del examen de aptitud, que tendrá por objetivos:

- relevar información respecto de los ingresantes en las carreras de Formación Docente de Grado, para detectar los posibles trastornos en la salud fonoaudiológica;
- orientar la ejercitación tendiente a la corrección de malos hábitos de fonación;
- detectar las patologías y efectuar las derivaciones pertinentes al profesional médico especializado y al fonoaudiólogo para su tratamiento;
- supervisar y registrar, a partir del seguimiento de los casos, el proceso de recuperación.

Para la concreción de estas tareas, se asignarán dos módulos semanales cada dos grupos de alumnos del primer año, a un profesional de la especialidad que ingresará por Listado, según artículo 108º del Estatuto del Docente. Concluido el relevamiento inicial y realizadas las derivaciones necesarias, se iniciarán las actividades de ejercitación agrupando a los alumnos según sus necesidades correctivas.

En el segundo año de las Carreras, antes de acceder a la Práctica Docente frente a alumnos, deberá contarse con la certificación de la salud y aptitud referida, emitida por el fonoaudiólogo de la institución. Esta certificación de *Aptitud Fonoaudiológica* tendrá el carácter de *condición excluyente para la Práctica* mencionada.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Elena E. (2000), *Investigación y Formación Docente*, Rosario, Laborde.

- Barbosa Moreira, M. (1999) “Didáctica y currículum: cuestionando fronteras” en Revista *Propuesta Educativa*, N° 20, Novedades Educativas. FLACSO, Buenos Aires.
- Batallán, Graciela (2007), *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós.
- Bentolilla, Saada (2002), *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. Educación y Enseñanza*, Año VII- N° 29, San Luis.
- Birgin, Alejandra y Pablo Pineau (1999), “‘Son como chicos’. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente”, en *Cuadernos de Educación*, Año 1 N° 2, Bs. As., 1999.
- Bourdieu, Pierre (1990), “Algunas propiedades de los campos”, en *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1981), *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- Brailovsky, A. y Foguelman, D. (1991), *Memoria Verde: Historia ecológica de la Argentina*, Buenos Aires, Sudamérica.
- Camilloni, Alicia y otras (2007), *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Coscarelli, María Raquel (2007), *El docente enseñante*, La Plata, Documento de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.
- Davini, María Cristina (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Davini, María Cristina (1998), *El Currículum de Formación del Magisterio*, Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila.
- Davini, María Cristina, Coord. (2002), *De Aprendices a Maestros - Enseñar y Aprender a Enseñar*, Buenos Aires, Educación Papers.
- De Alba, Alicia (2007), *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, IISUE-UNAM – Plaza y Valdés [en prensa].
- Diker, Graciela y Teriggi, F. (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, Gloria (1995), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Bs. As., Kapelusz.
- Fernández, Lidia (1994), *Las instituciones educativas*, Bs. As., Paidós.
- Foucault, Michel (1993), *La vida de los hombres Infames*, Bs. As., Altamira.
- Freire, Paulo (1973), *Pedagogía del oprimido*, Bs. As., Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela y G. Diker, comp. (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Bs. As., Novedades Educativas.
- Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- Giroux, Henry (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.
- Huergo, Jorge y María B. Fernández (2000), *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, Jorge y otros (1997), “Una estrategia de formación docente centrada en la práctica”, en Revista *Oficios Terrestres*, N° 2, La Plata, UNLP.
- Krauskopf, Dina (2003a), “La construcción de políticas de juventud en América Latina”, en Oscar Dávila, *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*, Viña del Mar (Chile), Cidpa.
- Krauskopf, Dina (2003b), “La inclusión de la juventud rural en políticas y estrategias”, en *Seminario Internacional Virtual Juventud Rural en Centroamérica y México*, México.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987), *Hegemonía e estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI.
- Leff, E. (2004), “Educación Ambiental: Perspectivas desde el Conocimiento, la Ciencia, la Ética, la Cultura, la Sociedad y la Sustentabilidad”, en *I Congreso Nacional de Educación Ambiental para el desarrollo sustentable de la Argentina*, Córdoba, CTERA.
- Lyotard, Jean-François (1989), *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.

- Martín-Barbero, Jesús (1997), “Heredando el futuro. La educación desde la comunicación”, en Rev. *Nómadas*, N° 5, Bogotá, Universidad Central.
- Martín-Barbero, Jesús (2002), “Jóvenes: comunicación e identidad”, en *Pensar Iberoamérica: revista de cultura*, N° 0, OEI.
- McLaren, Peter (1993), *Contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje: Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*, Paraná, UNER.
- McLaren, Peter (1994), *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Rei-Aique.
- Morin, Edgar (1996), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Morawicki, Kevin y J. Huergo (2003), “La juventud, lo político y lo educativo en el Proyecto Cocú-Alterarte de Puerto Rico (Misiones)”, en Rev. *Oficios Terrestres*, N° 14, La Plata, UNLP.
- Núñez, Violeta (1999), *Pedagogía social. Cartas para navegar el nuevo milenio*, Bs.As. Santillana.
- Orozco Fuentes, Bertha (2006), *Aprendizajes socialmente significativos: en diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación*, México.
- Panza González, Margarita (1990), *Pedagogía y currículo*, México, Gernika.
- Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, M. (2001), *La escuela como máquina de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.
- Redondo, Patricia (2004), *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.
- Remedi, Eduardo (2002), *Recuperación de prácticas en espacios de formación docente*, La Plata, conferencia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).
- Southwell, Miryam, coord. (2004), *Formación docente. El trabajo de enseñar*, La Plata, Dirección de Educación Superior, DGCyE.
- Taborda, Saúl (1951), *Investigaciones pedagógicas*, 2 Vol., Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.
- Tadeu da Silva, Tomaz (1998), “Cultura y currículum como práctica de significación”, en Revista *Estudios del currículum*, Vol. 1, N° 1.
- Touraine, Alain (1994), *Crítica de la Modernidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Tyack, David y Larry Cuban (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. (2001), *La Interculturalidad en la Educación*, Lima, Ministerio de Educación, Programa FORTE-PE.
- Williams, Raymond (1997), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

Segunda Parte

**DISEÑO CURRICULARE DEL
PROFESORADO DE EDUCACION
PRIMARIA**

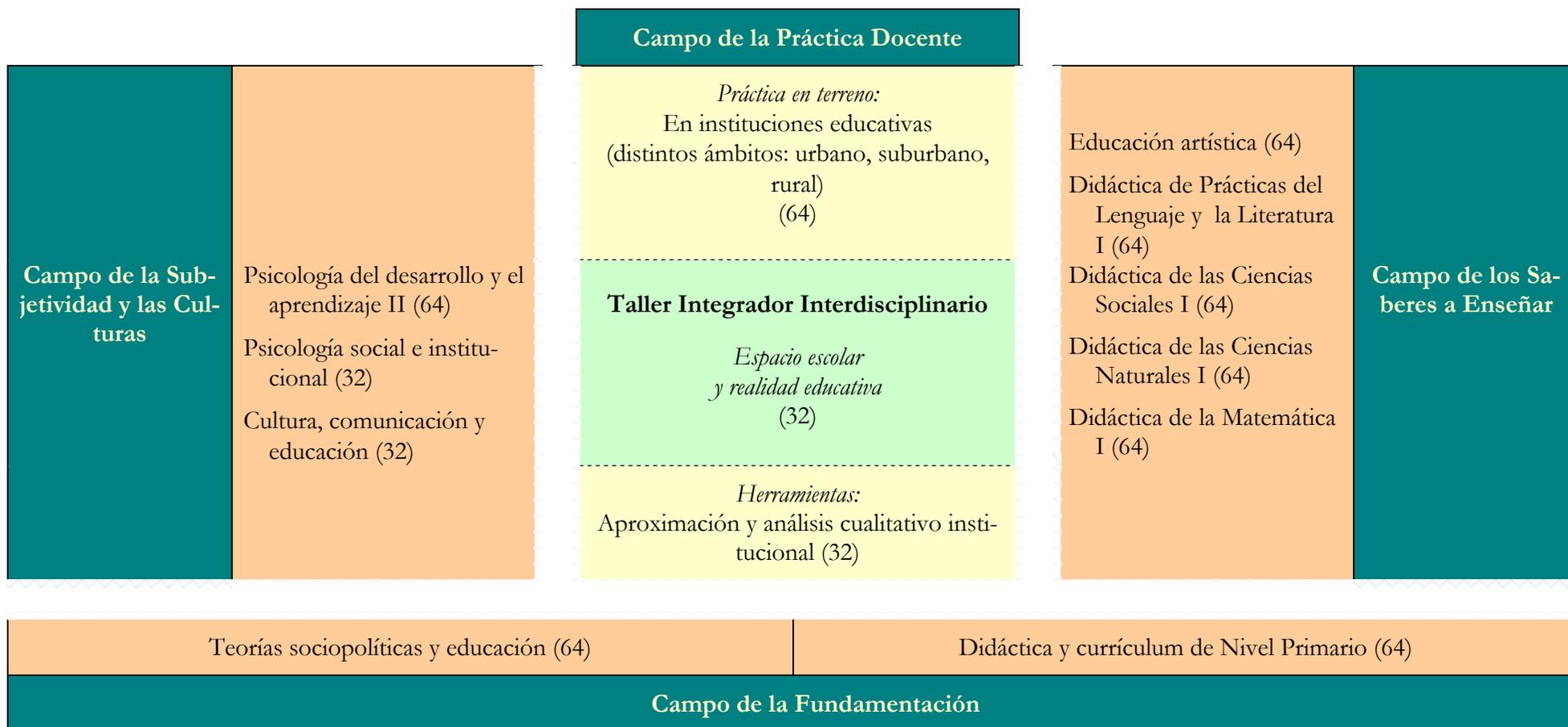
3/ DISEÑO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1er. Año Primaria

Campo de Actualización Formativa			
Taller de lectura, escritura y oralidad (64)	Taller de pensamiento lógico matemático (64)	Taller de definición institucional (64)	
Campo de la Práctica Docente			
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje I (64)	<i>Práctica en terreno:</i> Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad (32)	Corporeidad y motricidad (32) Arte y educación (64)
		Taller Integrador Interdisciplinario <i>Ciudad educadora</i> (32)	
		<i>Herramientas:</i> Educación social y estrategias de educación popular (32)	
Campo de los Saberes a Enseñar			
Filosofía (64)	Didáctica general (64)	Pedagogía (64)	Análisis del mundo contemporáneo (32)
Campo de la Fundamentación			

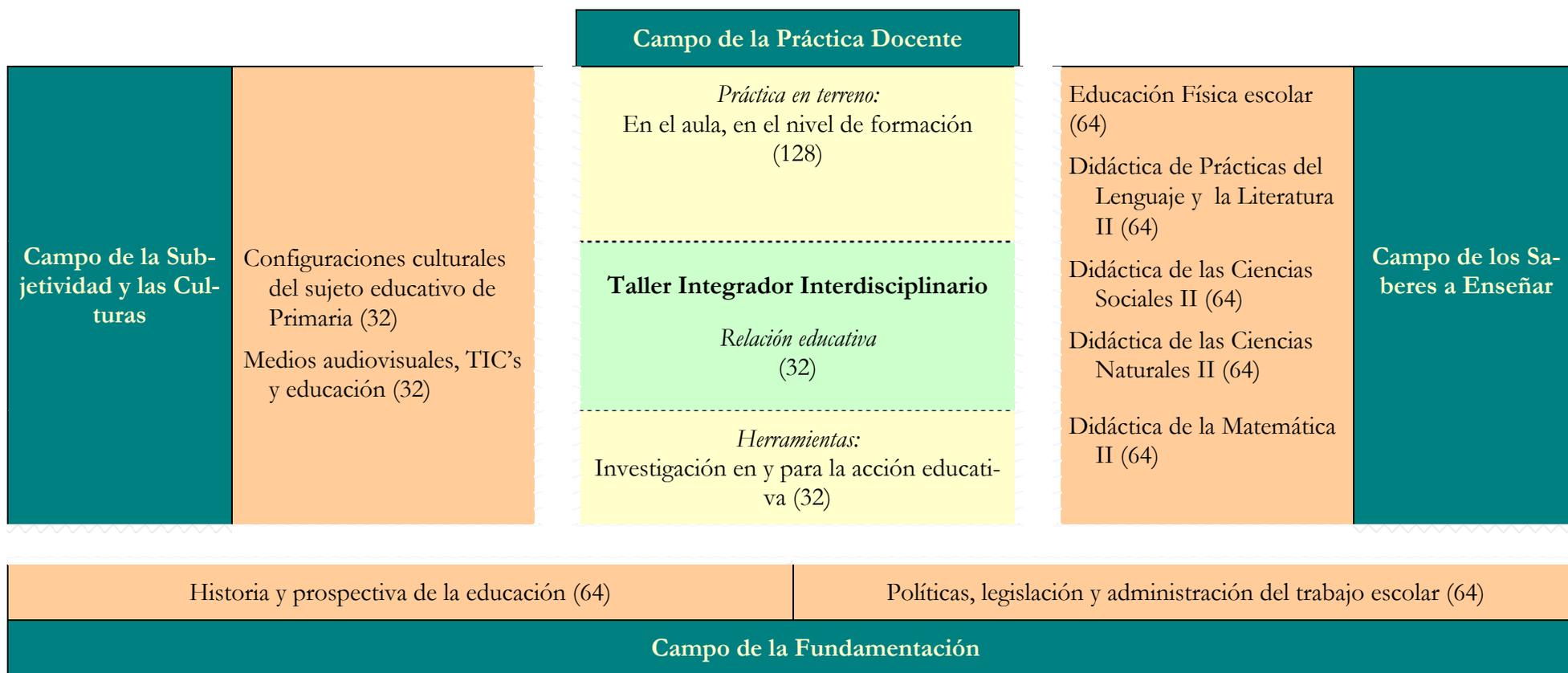
Total de horas: 672 hs.

2º Año Primaria



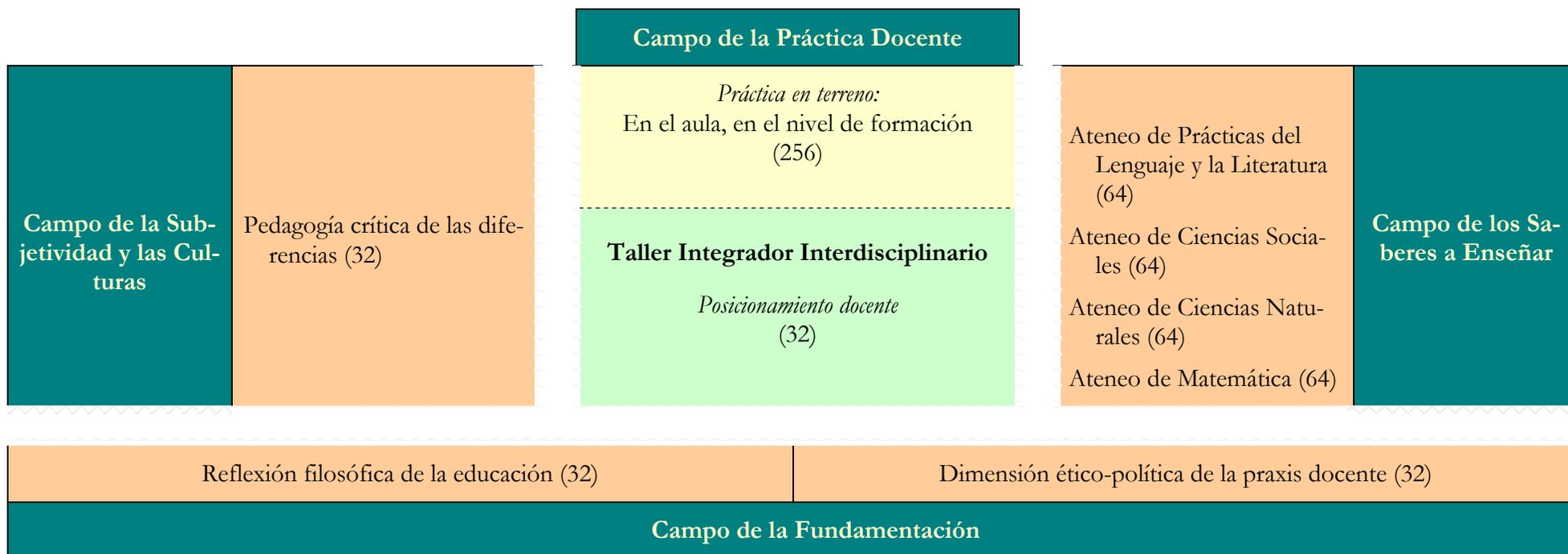
Total de horas: 704 hs.

3er. Año Primaria

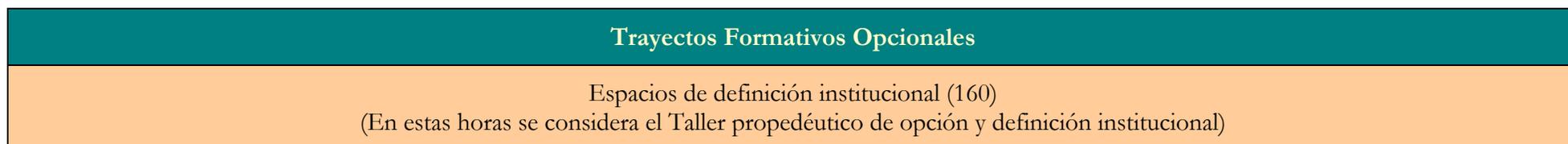


Total de horas: 704 hs.

4º Año Primaria



Total de horas: 640 hs.



PRIMER AÑO

Campo de Actualización Formativa

Taller de lectura, escritura y oralidad

Marco orientador

Como sabemos, la lectura en el Nivel Superior requiere un nivel de reflexión sobre los materiales que se leen, que la diferencia de otras lecturas. El estudiante deberá avanzar en el proceso de producción de sentido que implica la lectura de cualquier texto escrito como así también reflexionar sobre las propias prácticas de escritura con el propósito de lograr un afianzamiento como escritor autónomo.

Es así que, atendiendo a las particularidades de esta cuestión y respondiendo a la pregunta *qué saberes son necesarios para iniciar el recorrido de la formación docente*, este Taller es pensado como un espacio para comenzar a desarrollar, sistematizar, profundizar y reflexionar sobre la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el Nivel Superior.

Por otra parte, siendo parte de un espacio propedéutico, el Taller deberá articular tanto los contenidos como los materiales de lectura con todas las materias del Primer Año de la carrera.

Es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por varias razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual. Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento.

Se espera que, así como desde este Taller se toman los textos académicos como contenidos de enseñanza, todos los espacios curriculares asuman las particularidades de los textos académicos propios de cada especialidad.

Contenidos

Prácticas de lectura

- Qué es leer. La lectura como práctica social. La lectura como proceso. Propósitos del lector. La dimensión social, su función y sentido pragmático.
- La lectura de diferentes géneros discursivos y diferentes secuencias textuales. Los textos académicos: expositivo-explicativos y argumentativos. Estrategias discursivas de los textos académicos.
- Lectura de textos literarios y propios de los medios masivos de comunicación social.

Prácticas de escritura

- La escritura como práctica social. El proceso de escritura: planificación, elaboración y revisión recursiva de los textos.
- La escritura de diferentes géneros discursivos. Textos académicos (resumen, respuesta de examen, preguntas por el qué y por el porqué, reformulación, informe, monografía, ensayo, registro de clase, toma de notas, entre otros), textos creativos y textos propios de los medios de comunicación social.

Prácticas de oralidad

- La lengua oral en contextos informales y formales. Diferencias contextuales y textuales entre lengua oral y lengua escrita. Aspectos relevantes de la oralidad. Literatura de tradición oral. La narración oral. Discursos propios de los medios audiovisuales.
- Textos orales informales. Textos orales formales.
- Propuestas de comprensión y producción de textos orales (exposición, debate, diálogo, intercambio, narración, entre otros).

Reflexión sobre las prácticas del lenguaje

- Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- Contextualización de gramática y normativa.

Taller de pensamiento lógico matemático

Marco orientador

El núcleo central del taller es la *argumentación*, entendiéndose por tal el desarrollo de la función discursiva que permite justificar o refutar determinada proposición. En este sentido, se espera que el alumno recorra los conocimientos matemáticos anticipando resultados y procedimientos para luego resolver y, finalmente, validar sus producciones.

El docente formador procurará que los estudiantes se enfrenten a una serie de situaciones tales que les permitan vivenciar la actividad matemática en cuanto Matemática como producción cultural y social.

Es deseable que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos poniendo en acto los marcos teóricos provenientes especialmente, de la Didáctica de la Matemática con que se concibe los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje en la jurisdicción, teniendo siempre presente la especificidad en la formación docente para el Nivel Primario.

Contenidos

- Elementos de lógica clásica y proposicional.
- Valores que se le reconoce a la matemática: instrumental, social, formativo.
- Problema: diferentes concepciones.
- El rol del problema en la enseñanza y en el aprendizaje de la matemática.
- Características propias para que una situación sea considerada un problema.
- Procedimientos necesarios para resolver un problema.
- Los problemas como condición necesaria pero no suficiente para promover aprendizajes matemáticos.
- Estudio de problemas y situaciones que se resuelvan mediante:
 - Números naturales y sistemas de numeración, poniendo especial énfasis en el estudio de las relaciones y propiedades de números naturales que involucren modelización.
 - Operaciones en el campo de los números naturales, poniendo énfasis en el cálculo reflexivo, en la producción de estrategias cálculo mental y el análisis de las relaciones y propiedades de números y operaciones involucradas, utilizando la calculadora como herramienta para estudiar relaciones y propiedades.
 - Espacio físico o sensible y espacio geométrico, poniendo énfasis en el modo propio de pensar geométrico a propósito de la construcción de alguna noción geométrica vinculada a cuerpos y figuras planas.
 - La medida y la medición, poniendo énfasis en la diferenciación entre objetos físicos y las magnitudes de que son portadores, adecuación entre el tipo de instrumento y la magnitud a medir, la diferenciación entre unidad de medida con los “aparatos” de

medida relacionando así los conocimientos ligados a la medida y reflexionando sobre la complejidad de la trama de los mismos que se utilizan al resolver problemas de mediciones.

- Análisis de la actividad matemática llevada a cabo a partir de la situación-problema propuesta.
- Análisis de diferentes representaciones/registros/marcos utilizados en la resolución de la situación.
- Comunicación de las resoluciones de las situaciones planteadas: formas de realizarla.
- Análisis de las anticipaciones realizadas en la resolución de la situación propuesta.
- Caracterización de la forma de validación en matemática a partir de las situaciones resueltas.
- Lectura y comprensión de resoluciones de problemas realizados por otros, en los que se muestren diferentes procedimientos de resolución.
- Caracterización de la noción de problema que permitiría la construcción de saberes matemáticos a partir de las situaciones-problemas propuestas. Otras nociones de problema como solidarias con ésta (problemas de reinversión, de evaluación, etc.).
- Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: como herramienta educativa.
- La auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación como una de las instancias permanentes en su tarea de aprendizaje.
- Lectura y escritura favorecedora de la apropiación conceptual-metodológico de las prácticas discursivas propias del área y de su enseñanza.

Taller de definición institucional

Este Taller será definido por cada institución, de acuerdo con el reconocimiento por parte del colectivo institucional sobre las características del ingresante.

Por esto, el sentido del Taller de definición institucional no será estable ni sus contenidos fijos, sino que variará y se renovará anualmente según el reconocimiento que cada año se haga, de manera colectiva institucional, sobre las condiciones y trayectorias de los sujetos que ingresan a la Formación Docente.

Campo de la Fundamentación

Filosofía

Marco orientador

La materia Filosofía tiene como propósito brindar herramientas conceptuales para la comprensión del proceso, de la práctica y del campo educativo. Se abordarán los problemas filosóficos relacionados con la vida humana, con la cultura y con la educación.

Esos problemas filosóficos, sin embargo, no serán presentados de modo abstracto y/o aislado, sino que serán problematizados a partir de su ubicación en condiciones históricas determinadas y en los contextos geoculturales de su producción.

Se considerarán las líneas fundamentales del pensamiento occidental pero se prestará especial atención al pensamiento situado en América Latina y en Argentina, imprescindible para reconocer las corrientes pedagógicas y los hitos en la educación en nuestras sociedades.

De allí que sea necesario ubicar esta materia de manera relacionada con las otras del Campo de la Fundamentación y con “Análisis del mundo contemporáneo”, del Campo de la Subjetividad y las Culturas.

Contenidos

La Filosofía

- Definición etimológica y sentido cultural.
- Tradición filosófica occidental: concepción respecto del concepto de hombre, conocimiento, praxis, lenguaje, ciencia y arte.
- Crisis y apertura de estas nociones en el pensamiento contemporáneo. Su situacionalidad en Latinoamérica y Argentina.

El ser humano, la historia y la cultura.

- Discursos filosóficos sobre el sujeto. Sentido social y subjetivo del sujeto.
- La cultura como unidad histórica de sentido.
- Filosofía de la alteridad: intersubjetividad y construcción dialógica.

Pensamiento, conocimiento y lenguaje. Concepciones actuales del conocimiento.

- Lenguaje, conocimiento y autonomía.
- Saber y poder. Episteme, imaginario social y conocimiento científico. Problemas de la epistemología contemporánea.

La cultura y la educación en el pensamiento latinoamericano.

- El pensar situado en Latinoamérica. Modos de situarse en América. Pensamiento, historia, cultura popular y filosofía latinoamericana. Filosofía de la liberación. El pensamiento argentino y la educación.

Didáctica General

Marco orientador

La Didáctica General se propone abordar la enseñanza como eje central de la formación, desde una perspectiva situada.

Reinscribe sus sentidos tradicionales en las perspectivas actuales desde las cuales se resignifica su capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención, a partir de la consideración de los contextos y sujetos involucrados.

Contenidos

- Nuevos sentidos de la transmisión: la tensión entre conservar y transformar la cultura.
- La enseñanza: prácticas complejas situadas como objeto de estudio de la didáctica.
- Constitución histórica del campo del saber de la Didáctica. Discusiones actuales en torno al objeto de estudio de la Didáctica.
- Agenda actual de la didáctica: Currículo, intencionalidades. Problemas de los contenidos. Construcción metodológica. Interacción social y dinámica de la clase. Evaluación.
- El contrato didáctico, el pensamiento práctico, el conocimiento práctico, el discurso narrativo.
- Innovaciones e investigación didáctica.
- Los sujetos de la práctica en los distintos ámbitos de actuación, modos y criterios de intervención.
- La enseñanza en contextos singulares. Didáctica general y didácticas especiales

Marco orientador

La reflexión teórica acerca de la educación es una de las bases que constituyen el Campo de la Fundamentación y el cimiento de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente y, en gran medida, la práctica futura.

Es a través de los saberes pedagógicos que se propone iniciar a los alumnos en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y a la intervención crítica en el espacio áulico, institucional y social.

La formación profesional del docente para los niveles Inicial y Primario implica un alto compromiso social, considerando que el alumno de Educación Superior es un sujeto en formación, que deberá constituirse a lo largo de su carrera en sujeto formador. De ahí que es fundamental la apropiación de una perspectiva pedagógica para lograr un saber e intervención críticos.

El núcleo central de esta reflexión es la recuperación del sentido político de la educación, esto es, de su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y opresión. En este marco, se pretende recuperar también el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente.

Contenidos

La educación en la construcción de subjetividades.

- La educación como práctica social, productora, reproductora y transformadora del sujeto social. Constitución del sujeto pedagógico moderno. La educación como derecho fundamental. Transformación de la igualdad a la equidad. Reconfiguración de los sujetos pedagógicos en las nuevas condiciones de globalización y posmodernidad.

La escuela en el contexto de la modernidad y en la posmodernidad.

- Contexto histórico-político del surgimiento del sistema educativo. El contrato fundacional y su relación con la formación del estado nacional. La constitución del magisterio como categoría social. Las funciones de la escuela en el contexto de la modernidad. Identificación de la educación con el proceso de escolarización. La actividad escolar y las articulaciones sociales estructurales. Crisis de la escuela. Del ciudadano portador de derechos individuales al ciudadano consumidor y usuario de servicios.

Pedagogía y trabajo docente

- Recuperación de la práctica pedagógica como eje central de la tarea docente. Reflexión en y sobre la propia práctica.
- El saber como mediación en las relaciones docente alumnos.

- La relación pedagógica: de la homogeneización al respeto por la diferencia; del disciplinamiento al diálogo; del autoritarismo a la autoridad; de la heteronomía a la autonomía. Dimensión política de la enseñanza.

La Pedagogía y las concepciones de la educación.

- Teorías educativas: enfoques críticos y no críticos. El impacto del pensamiento posmoderno y la crisis de la educación. Perspectivas de análisis acerca de las posibilidades de la educación para la conservación y la transformación de la sociedad. Recuperación del valor político de la educación: universalización de la cultura a través de un vínculo pedagógico no autoritario. Reflexiones pedagógicas sobre la complejidad de los problemas educativos actuales en nuestro país y en América Latina. Significados de la pedagogía moderna y sus redefiniciones en la posmodernidad. Herramientas para la construcción de una teoría educativa como práctica histórico-socio-cultural.

Análisis del mundo contemporáneo

Marco orientador

Los profundos conflictos económicos y sociales y los vertiginosos descubrimientos científicos y tecnológicos que se han ido produciendo en el siglo XX llevaron a una composición del mundo que se caracteriza por la aceleración de los cambios y la necesidad de adaptaciones constantes.

En este escenario, se hace imprescindible conocer, analizar e interpretar las variables y las cuestiones que condicionan y sustentan la práctica docente, entre las que se destacan la educación Intercultural y la cuestión ambiental.

Contenidos

El mundo contemporáneo:

- La revolución científico-tecnológica y sus consecuencias
- La globalización económica. La precariedad laboral
- Los polos de poder en el mundo actual. La política y la democracia
- Los nuevos significados y las nuevas formas de ciudadanía
- La “sociedad del conocimiento”

Complejidad y conflictividad cultural en el mundo contemporáneo:

- La mundialización de la cultura.
- La emergencia de las culturas locales y particulares

- Identidades culturales y fronteras. El problema de las migraciones
- Antagonismos múltiples: generacionales, de género, sexuales, religiosos, étnicos, raciales
- La cuestión ambiental: el cambio climático

Interpretaciones acerca del mundo contemporáneo:

- La posmodernidad
- La modernidad tardía
- El capitalismo tardío

Campo de la Subjetividad y las Culturas

Psicología del desarrollo y del aprendizaje I

Marco orientador

La pregunta acerca del sujeto que necesitamos conocer resulta el sentido de esta asignatura. Desde el marco de la Psicología General que permite el ingreso a las teorías de desarrollo y aprendizaje, se intenta acercar al docente en formación las herramientas conceptuales para entender el devenir del crecimiento, desde los vínculos de apego a la inscripción grupal, la conformación subjetiva en el cruce permanente de configuraciones parentales y sociales. El ingreso al universo de la palabra y los significados para acceder, al mundo de lo simbólico y al conocimiento. Aquí, el docente acompaña como pedagogo el proceso cognitivo y sus vicisitudes, el proceso de conformación de la personalidad y las modalidades vinculares que identificarán a su alumno.

Contenidos

La Psicología del Desarrollo y los procesos que facilitan el aprendizaje

- Conceptualizaciones sobre el desarrollo humano.
- Conceptualizaciones sobre el aprendizaje
- Construcción de la categoría de infancia: las infancias como construcción social

Procesos de Construcción de la Subjetividad

- El proceso de Subjetivación: Conceptualizaciones básicas sobre la constitución del sujeto, marcos teóricos generales.
- Los procesos de la primera infancia: separación, individuación, vínculo y apego, construcción de estructuras cognitivas, organización de la función simbólica – semiótica.
- Lo constitucional y lo ambiental: Interacción del bagaje congénito con las condiciones socioambientales. Génesis de las matrices de Aprendizajes. Ordenadores sociales.

Campo de los Saberes a Enseñar

Corporeidad y Motricidad

Marco orientador

El cuerpo construye su identidad desde el conjunto de prácticas sociales, corporales y motrices. El lenguaje corporal se constituye así como uno de los *lenguajes simbólicos* que da cuenta de percepciones y sensopercepciones. Hablar con el cuerpo es iniciar un diálogo con el otro en el cual trascendemos la palabra, comprometemos nuestra percepción y el modo de ser percibidos por el otro. Es poder manifestar el registro de nuestro cuerpo, nuestra biografía.

La corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar, y querer. Los sujetos manifiestan su intencionalidad y su proyección hacia el mundo a través de su motricidad. Esta última, en tanto manifestación de la corporeidad, les permite la apertura a los otros para insertarse en el plano de la convivencia, traduce la apropiación de la cultura y de la experiencia humana y, como intencionalidad, en acción, le permite concretar sus proyectos, su voluntad de creación y transformación, para integrarse como sujetos sociales.

En una escuela donde la palabra desplazó a la mirada y lo intelectual a la sensibilidad, debemos fortalecer la posibilidad de ver y sentir con el otro, construyendo nuevas maneras de dialogar desde una Educación Física como construcción pedagógico-didáctica-disciplinar para la construcción de subjetividad. Esta materia debe contribuir a deconstruir los modos en que la biografía escolar condiciona la corporeidad y motricidad del sujeto-docente; y también, comprender las maneras en que el cuerpo, el movimiento y la expresión del docente condicionan la relación educativa, el trabajo en el espacio áulico y la comunicación de saberes.

Contenidos

- Las concepciones del cuerpo. Dimensiones ética y política: diferentes miradas y perspectivas. Biografías e identidades: condiciones materiales y simbólicas de producción de las

prácticas corporales en los docentes. Las formas de movimiento y expresión. Construcción sociohistórica. Los modelos de movimiento y lúdico-expresivos en las prácticas internalizadas e institucionalizadas. Perspectiva intercultural.

- Relación con el espacio: Espacio personal, total, parcial, social, físico, escénico. Percepción del espacio en quietud y en movimiento. El espacio educativo como escenario y el juego dramático corporal.
- Relación con el tiempo. Las acciones motrices en relación a la música. Reproducción y creación de ritmos corporales.
- La comunicación corporal. Diferentes códigos de comunicación.
- Exploración y análisis de las percepciones y sensaciones del cuerpo. Exploración de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo y el cuerpo de los otros. Exploración de diferentes formas de interactuar en el diálogo corporal. Improvisación a partir de diferentes estímulos. La autopercepción. Percepción analítica del lenguaje.
- La Educación Física como objeto de conocimiento. Autonomía del campo y diálogo con otras ciencias.
- Las concepciones de Educación Física. Identidad del campo disciplinar y procesos de legitimación.

Arte y educación

Marco orientador

Las artes del tiempo, del lenguaje y del espacio, nacen con el hombre mismo y se nutren a través de la historia, de las diferentes culturas y corrientes de pensamiento. Las ciencias humanas -y la educación en particular- tienen vínculos estrechos con las artes visuales, la danza, la música y la literatura así como con el arte dramático y las artes audiovisuales. Una mirada sobre estas vinculaciones, ofrecerá al futuro maestro la posibilidad de contextualizar su propia cultura y ampliar sus conocimientos sobre las artes, comprender la importancia de las mismas en el ser humano iniciándose a su vez en las bases acerca de la formación artística en los niños.

Contenidos

Las artes y las ciencias humanas:

- Arte, historia y filosofía: El arte primitivo, la modernidad y la postmodernidad. Movimientos y teorías en el arte. El arte y la epistemología. La Estética. La interpretación.
- Arte, cultura y sociedad: El arte como un hecho social. Teorías, fines y funciones del arte. Condiciones sociales de la creación.
- Arte, psicología y educación: La génesis de la experiencia estética. El desarrollo artístico en los niños. La percepción. Las producciones artísticas infantiles. La emoción.

Las artes del tiempo y del espacio:

- Música y educación musical: Nacimiento y desarrollo de la experiencia musical. El canto infantil. Las grafías musicales espontáneas. Las producciones musicales en la infancia. El aprendizaje musical.
- Artes visuales y educación: Las artes visuales del plano: el dibujo. Las artes en el espacio: el modelado. Imagen y representación. La producción. La obra de arte: cultura visual, agentes de producción. El aprendizaje de las artes plásticas.
- Danza y educación: El cuerpo y el movimiento. Las calidades del movimiento. El tiempo y el espacio. El aprendizaje de la danza.

Las artes del lenguaje y las artes combinadas

- Literatura: La escritura infantil. La narratividad en la infancia. La creación literaria. El aprendizaje de la escritura.
- El arte dramático: El juego dramático. La interpretación. Arte dramático y aprendizaje.
- Las artes audiovisuales: Las nuevas formas del arte en las artes combinadas. Arte multimedial. El trabajo multidisciplinario.

Campo de la Práctica Docente

Práctica en terreno

Marco orientador

En la Práctica en terreno de 1er. Año, se realiza una *experiencia social*, en la que el futuro docente se vincule con el campo sociocultural de la comunidad, a través de las organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar. Esta estrategia alienta un vínculo de colaboración orgánica que favorezca la contribución social, cultural y educativa para el desarrollo local, a la vez que el encuentro sistemático con la sociedad, la cultura y el conocimiento contemporáneos (cf. MECyT, 2005: 12 y 26). Por otra parte, promueve la construcción de una perspectiva que permita repensar la práctica educativa y la propia tarea docente en el marco de las transformaciones culturales, políticas y sociales que se plantean hoy en nuestro país y en el mundo contemporáneo (MECyT, 2005: 28). Finalmente, reconoce otras alternativas de formación que potencien otras tareas y roles docentes, más allá del ámbito del aula o de la gestión y conducción escolar (cf. MECyT: 2005: 29). Desde este enfoque, se asume una doble evidencia: que lo educativo no pasa hoy sólo por las instituciones escolares; y que el educa-

dor debería comprender la relación teoría-praxis no sólo como “educativa” en un sentido restringido, sino como ampliada a lo “educativo-social”.

Contenidos

- El ámbito de la práctica como espacio de aprendizaje
- Componentes del campo: conceptualizaciones, herramientas y talleres integrados
- El campo de la práctica y su articulación de los otros campos del diseño
- Diagnóstico socio comunitario: identificación, caracterización y problematización de los diferentes contextos de aprendizaje.
- Análisis interpretativo de la realidad abordada.
- Espacios no formales de circulación de saberes

Taller integrador interdisciplinario

El eje del Taller integrador interdisciplinario es *Ciudad educadora*. El sentido de este Taller es proporcionar al maestro en formación los elementos centrales para reconocer, comprender e interactuar con los múltiples y complejos espacios y actores de la ciudad que, en la actualidad, forman subjetividades, contribuyen a la construcción de ciudadanía y llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje. Esos espacios y actores (que se hacen visibles en los niños y sus prácticas) desafían la cultura escolar, penetran en la escuela y hacen más compleja la tarea docente.

En la actualidad, se ha hecho posible percibir y reconocer que la educación se halla descentrada de la escuela y que constituye un campo más amplio que el sistema educativo. La vinculación entre ciudad y educación reconoce espacios sociales referenciales en la formación subjetiva y ciudadana (organizaciones populares, movimientos sociales, medios de comunicación, grupos juveniles, espacios ligados a nuevas expresiones estéticas, a las iglesias, a perspectivas de género, a etnias e identidades aborígenes, etc.). Reconocer el carácter educativo de la ciudad significa asumir la existencia de múltiples polos y referentes educativos, muchos de ellos provisorios y contingentes. Porque la ciudad remite a procesos cognitivos y de socialización que, por sus complejas y versátiles dinámicas culturales, escapan a la estructuración de instituciones como la escuela.

Herramientas de la práctica:

Taller de Educación social y estrategias de educación popular

Marco orientador

El nombre “herramientas” no debería llamarnos a una mirada puramente instrumental que considere que las estrategias didácticas definen en sí mismas a la educación popular.

El concepto de trabajador de la educación implica una posición de acompañamiento a los sectores populares de los que forma parte. El vínculo dialéctico, (el educador es educado mientras educa en un trabajo político pedagógico) debe concretarse a partir de una praxis que conlleve a la posibilidad de dialoga y escuchar al otro.

Este trabajador de la educación requiere de una formación rigurosa, exigente y comprometida con los objetivos populares de transformación de las relaciones sociales de dominación.

Educación popular implica un posicionamiento político e ideológico y no significa que todas las prácticas de los sectores populares puedan considerarse “populares”, en este sentido, las herramientas a trabajar en esta materia deben estar orientadas a promover un develamiento de lo oculto, de lo aparentemente obvio.

Contenidos

- Tensiones entre lo estatal, lo público y lo popular. Concepto de pueblo y de ciudadano. Pedagogía social y educación popular.
- El carácter político de la educación popular. Cultura, política y poder popular.
- El conocimiento, su relación con el poder y la construcción de subjetividades e identidades.
- Carácter educativo de las organizaciones y espacios sociales y comunitarios. Identidades y educación popular.
- Breve historia del campo de la educación popular en América Latina.
- Producción social del conocimiento: experiencias de educación popular en América Latina y en la Argentina actual.
- Documentación, narrativa de experiencias y estrategias de educación popular en organizaciones y espacios sociocomunitarios.

SEGUNDO AÑO

Campo de la Fundamentación

Teorías sociopolíticas y educación

Marco orientador

En el marco de una sociedad conflictiva y atravesada por distintos proyectos sociopolíticos en pugna, la comprensión de las teorías sobre lo social y lo educativo, de sus contextos de producción y de los discursos que disputan la hegemonía, resultan vitales para el posicionamiento ético-político del docente. A su vez, conocer las transformaciones de la sociedad actual latinoamericana y su incidencia sobre lo educativo son elementos constitutivos de una tarea docente crítica, reflexiva y transformadora.

Son propósitos centrales de esta materia: fomentar la discusión y la reflexión crítica en torno a los diferentes abordajes teóricos -clásicos y contemporáneos- del campo social y su vinculación con los enfoques sobre lo educativo, asumiendo una perspectiva que permita comprender la realidad educativa y el papel que desempeña la educación en la producción y reproducción del orden social, condición indispensable para su transformación.

Contenidos

- Educación, cultura y conocimiento: Historicidad de la relación individuo – sociedad: naturalización/desnaturalización del orden social y educativo, institucionalización, justificación y legitimación. Socialización primaria, habitus y sentido común en la escuela. Construcción social de la realidad y crisis de sentido.
- Los principales problemas construidos históricamente desde distintos paradigmas, tradiciones, matrices, epistemes, programas de investigación y corrientes del pensamiento social y su contexto de producción, en el mundo central y en América Latina. El análisis de los autores clásicos y los nuevos aportes. Distintas visiones de la naturaleza humana, la sociedad, el estado, el poder, el cambio, los sujetos. Expresión de estas categorías en la educación. La mirada sobre lo educativo desde esos enfoques.
- Las perspectivas del orden y del conflicto en el análisis político, social y educativo actual. La tensión entre los enfoques normativistas y racionalistas, entre el peso puesto sobre el

individuo y lo colectivo.

- Problemáticas socioeducativas hoy. Las transformaciones estructurales en las sociedades contemporáneas, con especial referencia a la realidad latinoamericana y su repercusión en el campo educativo. Educación y trabajo.

Didáctica y Currículum de Nivel Primario

Marco orientador

La génesis de ambos objetos de estudio muestra escenarios e intencionalidades que responden a tradiciones diversas. Confluyen en el estudio del vínculo entre sujetos y objetos de conocimiento que se construyen en el propio proceso relacional, configurado sociocultural e históricamente y orientado por los fines de la enseñanza. En esta materia se pretende fundamentar una construcción curricular colectiva, que permita identificar y orientar la particularidad de las prácticas de la enseñanza.

Contenidos

- Construcción histórica del campo del conocimiento didáctico y curricular
- Concepciones y funciones del currículum. Currículum y Diseño Curricular
- Concepciones del currículo
- El currículo prescripto como uno de los condicionantes de la práctica docente
- Prácticas de enseñanza en el nivel
- Concepciones y perspectivas curriculares
- Currículo como organizador institucional Estrategias de desarrollo curricular en el nivel.
- Proyectos institucionales y áulicos
- Sujetos curriculares del nivel
- Los contenidos, construcción metodológica, evaluación, con focalización especial en el nivel
- Criterios de intervención en el aula: organización didáctica de la clase

Psicología del desarrollo y del aprendizaje II

Marco orientador

Los objetos de conocimiento en esta asignatura se centran en el desenvolvimiento de los procesos superiores de estructuración cognitiva y el proceso social del aprendizaje. Se incorpora la función simbólica al servicio de la apropiación del lenguaje y los determinantes sociales influyen en la constitución de la identidad social y de género. En esta etapa, la práctica docente produce rupturas y acercamientos, cada vez más contextualizados, a los campos del saber y de la independencia, tanto real en cuanto autonomía, como simbólica.

Contenidos

Procesos Superiores

- Construcción y desarrollo de Estructuras cognitivas
- El proceso social del Aprendizaje: inteligencia y construcción de subjetividad. Identidad y autonomía.
- El niño y su aprendizaje en el nivel de educación Primaria.

Proceso de intersubjetividad – subjetividad

- Constitución del sí mismo. Constelaciones identitarias, el yo social, sexualidad y género. Configuraciones familiares.
- Función simbólica. Lenguaje: apropiación de significados compartidos.

Psicología social e institucional

Marco orientador

La comprensión de los procesos de interacción siempre esclarecen en tanto resultan procesos de crecimiento. En ese sentido, las variables que se inscriben en cada sujeto a partir de las vicisitudes del contexto de origen se constituyen como determinantes en la construcción de la identidad social.

Se trata de conocer los vínculos iniciales y los socialmente construidos, las marcas de las miradas del otro, los lugares y funciones que se adjudican y se aceptan que definen o estigmatizan. El grupo como matriz y modelador, tanto de la conducta como del aprendizaje, así como los procesos de comunicación que influyen los sentidos de pertenencia o exclusión en la construcción de la imagen social y la significación en la constitución subjetiva. El docente podrá analizar, asimismo, los nudos de sentido que le ofrece la Institución escuela, su impacto en los grupos y en sus propias prácticas.

Contenidos

La Psicología social como disciplina de la interacción del sujeto-contexto social

- El concepto de la relación vincular.
- La construcción de la imagen social.
- Valoración y estatus. Poder y conflicto.
- Roles instituidos y complementarios.
- El grupo como matriz sociocultural. Grupo escolar y aprendizaje.
- Comunicación: modelos teóricos.

Los Procesos de inscripción sociocultural

- Nuevas constelaciones familiares.
- Las representaciones familiares.
- La Institución Escuela y sus modelos de vínculos.
- La Institución Educadora como institución social.
- Las representaciones sociales y su impacto en las prácticas.

Cultura, comunicación y educación

Marco orientador

“Cultura, comunicación y educación” como espacio curricular en el Campo de la Subjetividad y las Culturas incorpora a la formación docente contenidos específicos para asumir, desde una perspectiva de la comunicación *en* la cultura, los procesos educativos intrainstitucionales y comunitarios.

Se apunta a que el docente en formación construya los conocimientos necesarios para aprehender la complejidad y la asimetría de los procesos comunicacionales.

Pensar a la comunicación y la cultura mediática como proceso social y como espacio de lucha por los sentidos y significados sociales aporta a la comprensión de los escenarios conflictivos, multi-culturales y diversos en los cuales se inscribirá el futuro docente en su práctica profesional.

Los medios masivos y las tecnologías, han hecho más evidentes y potenciado la circulación de informaciones y saberes por fuera del espacio escolar. En este sentido, es necesario fortalecer una mirada comunicacional de lo educativo que potencie el compromiso y la interacción con esos “otros saberes” existentes que emergen en los escenarios cotidianos de la práctica docente.

Contenidos

Las relaciones entre cultura y comunicación:

- La comunicación como producción social de sentidos y significados.
- Los modelos de comunicación: informacional, de los contenidos, crítico reproductivista y no reproductivista y de las mediaciones culturales

Impactos de la tecnificación y cultura mediática:

- Nuevos modos de producción, distribución, circulación y recepción de conocimientos y bienes culturales. Articulaciones entre la producción mediática y las conflictivas socioculturales: crisis del modelo de efectos
- Los sentidos del espacio y del tiempo. Lo virtual y la construcción social de la realidad. Las percepciones y las sensibilidades producidas por la cultura mediática. Los impactos de la cultura mediática en la atención y la memoria. Las formas de socialidad y los nuevos lazos sociales. El juego en la cultura mediática

La recepción en la cultura mediática:

- El consumo y la recepción de los medios y las tecnologías
- Modelos de interpretación mediados por los medios
- Las “alfabetizaciones posmodernas” y la oralidad secundaria. Las nuevas formas de lectura y escritura de la palabra y del mundo

Cultura mediática y formación subjetiva:

- La emergencia de las culturas y los diferentes polos de formación subjetiva; la crisis de la escolarización moderna
- Discursos e identificaciones: cultura mediática, cultura de la calle, cultura comunal, cultura del mercado, cultura del trabajo, cultura escolar
- Diferencias y enfrentamientos entre la cultura escolar y la cultura mediática
- Nuevas perspectivas sobre las referencias y los referentes educativos
- El problema de los mensajes y los conjuntos textuales en la comunicación educativa

Abordaje educativo de la cultura mediática y los medios:

- El valor educativo de la sociedad y la cultura en Simón Rodríguez y Saúl Taborda
- Las culturas populares y el periódico escolar en Célestin Freinet
- El difusionismo desarrollista y las innovaciones tecnológicas
- Conocimiento y lenguaje en la perspectiva comunicacional-educativa de Paulo Freire
- Los medios y tecnologías educativas. Perspectiva del mercado informacional y pedagogía tecnicista. Perspectiva crítica, popular y comunitaria

Campo de los Saberes a Enseñar

Educación artística

Marco orientador

Toda imagen artística implica un nivel de metáfora, de ocultamiento, que obliga al sujeto a realizar un esfuerzo por comprender y asignar significado. Las formas de percibir, significar, representar, están siempre configuradas en el contexto cultural en el que se producen.

Definimos la expresión artística como un conjunto de lenguajes dentro del campo del arte, que contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico divergente, la apropiación de significados y valores culturales, y la elaboración y comprensión de mensajes significativos en un contexto sociocultural determinado.

La didáctica de la educación artística supone:

- un intento de equilibrio entre la producción y la reflexión crítica acerca del producto realizado: saber-hacer;
- la apropiación de técnicas y recursos básicos debidamente vinculados con la intencionalidad de la propuesta visual: qué-cómo;
- la adquisición paulatina de un vocabulario técnico capaz de poner en palabras un discurso no verbal: saber-comunicar;
- el trabajo en torno a las capacidades perceptivas, pero no como un intento de virtuosismo visual, sino como un nivel de arranque hacia las competencias interpretativas;
- la vinculación entre el saber experiencial y el saber académico;
- la combinación entre lo que el docente considera conveniente y las expectativas de los alumnos;
- la consideración tanto del proceso como del producto del aprendizaje.

Contenidos

El arte inserto en la cultura. Arte, comunicación y educación. Teorías de la educación artística y modelos de comunicación. Las producciones artísticas

- Descubrir y desarrollar las propias capacidades de análisis y síntesis poniendo en funcionamiento estrategias propias de los procesos de la percepción, lo gestual, simbólico y conceptual.

Los lenguajes artísticos y su enseñanza: la música, la plástica, la danza, el teatro y otros.

Modos y medios de representación. Técnicas, materiales, herramientas, soportes y recursos para la producción artística. El proceso de producción: la exploración, la percepción, la recepción, los contextos, la formación y la reflexión.

Análisis de la inserción de los lenguajes artísticos en el contexto contemporáneo

Arte popular – arte académico. El mercado de la producción artística.

La cultura escolar. Relaciones con la producción artística contemporánea y la cultura del mercado. El arte en la escuela.

Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura I

Marco orientador

Esta materia se propone brindar los fundamentos teóricos propios de la didáctica del área. Para ello, se facilitará la apropiación de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar en la Educación Primaria.

La denominación Didáctica de Prácticas del Lenguaje y de Literatura se debe, por un lado a la necesidad de dar coherencia a los diseños de todos los niveles educativos del sistema bonaerense y, por otro a la necesidad de nominalizar de acuerdo con lo que se promoverá desde los contenidos y la evaluación de esta materia. Leemos en el Diseño Curricular de Primer Año de la Educación Secundaria:

Llamaremos prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales.

Las prácticas del lenguaje involucran algunas reflexiones en torno a los textos, pero no se agotan en ellas. [...] Para poder entender realmente un texto, es necesario remitirse al contexto en el que éste es producido, en el cual circula y el tipo de lector que espera; es decir, al ámbito donde ese texto se usa.³⁴

En el presente diseño, la alfabetización es concebida como un proceso que atraviesa toda la vida, que supone trayectos formales e informales de inmersión en la cultura letrada. No obstante y sólo a los efectos de la organización de los contenidos para el Nivel Superior, se proponen núcleos temáticos que funcionan como organizadores y que de ninguna manera pretenden prescribir una secuenciación ni fragmentar el concepto de alfabetización.

Contenidos

Prácticas del lenguaje y literatura en Educación Primaria

- Aproximación al diseño curricular de Educación Primaria.
- Lectura y análisis del “capítulo” de Prácticas del Lenguaje y Literatura y su inserción dentro del diseño curricular del nivel.

Didáctica de las prácticas de oralidad

- Proceso de adquisición del lenguaje. Relación pensamiento-lenguaje.
- Particularidades de la lengua oral y de la lengua escrita. La oralidad en diferentes formatos y soportes, adecuados a los recorridos de los alumnos.
- La escucha y el habla en contextos informales y formales. El diálogo y la conversación. La narración, la exposición, la entrevista, la argumentación, entre otros. La renarración con sentido social. Adecuación a las situaciones comunicativas.
- Propuesta didáctica: Diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de prácticas de oralidad.

Didáctica de la alfabetización

- La alfabetización en la Educación Primaria: proceso de adquisición del lenguaje escrito.
- La alfabetización en contextos de diversidad cultural y lingüística. Primera lengua materna y segunda lengua. Multilingüismo.

³⁴ DGCyE (2006) *Diseño Curricular para el Primer Año de la Educación Secundaria*. Buenos Aires.

Didáctica de las prácticas de lectura

- Qué es leer. La lectura en diferentes formatos y soportes, adecuados a los recorridos lectores de los alumnos. Propósitos de la lectura: leer para saber, leer para hacer, leer para disfrutar. Géneros discursivos. Situaciones de lectura: lectura del maestro; lectura por sí mismo. La formación de lectores. El maestro como modelo lector y como mediador de lectura.
- Textos literarios y textos de estudio. Textos propios de los medios de comunicación social.
- Materiales de lectura: criterios de selección de materiales en diferentes géneros discursivos y en diversos soportes. La biblioteca de aula, la biblioteca escolar, la biblioteca pública y la biblioteca popular.
- Propuesta didáctica: diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de enseñanza de prácticas de lectura.

Didáctica de las prácticas de escritura

- Qué es escribir. La escritura en diferentes formatos y soportes, adecuados a los recorridos de los alumnos. Situaciones de escritura: dictado al maestro; escritura por sí mismo.
- Textos creativos. Textos de estudio: definición, ejemplo, comparación, reformulación (desarrollo de un tema), resumen, clasificación, preguntas por el qué y por el porqué, narración, cuadro sinóptico, mapa y red conceptual, informes, entre otros. Textos propios de los medios de comunicación social: radio, TV, telemática, cine, teatro.
- Propuesta didáctica: Diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de enseñanza de prácticas de escritura.

Didáctica de la literatura

- La literatura en la Educación Primaria. La estética del texto literario.
- La literatura de tradición oral. Poesías y canciones tradicionales. Estructura del cuento maravilloso tradicional, particularidades estructurales y morfología de los cuentos populares infantiles.
- Literatura de autor. Literatura infantil de autores contemporáneos. Construcción histórica del concepto de literatura infantil.
- El corpus literario: criterios de selección.
- Propuesta didáctica: Diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de enseñanza de textos literarios.

Didáctica de la reflexión sobre las prácticas del lenguaje y la evaluación

- La lengua como práctica social. La lengua en sus dimensiones comunicativa, expresiva, reflexiva y cognitiva.

- Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- Contextualización de la gramática y la normativa.
- La evaluación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Didáctica de las Ciencias Sociales I

Marco orientador

Esta materia se propone brindar los fundamentos teóricos propios de la didáctica del área. Para ello, se facilitará la apropiación de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar en la Educación Primaria.

Las relaciones que se establecen entre docente y alumno no pueden entenderse independientemente del contenido a través del cual se vinculan. Los contenidos tienen significatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje y por lo que estos adquieren caracteres específicos.

En tal sentido los contenidos que abarcan la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación de base de docentes no pueden ser abordados desvinculando el contenido disciplinar de su didáctica.

La enseñanza de la ciencia para alumnos de nivel primario debe centrarse en proyectos que contribuyan a la adquisición de conceptualizaciones progresivas a través del estudio de problemas cotidianos y significativos contextualizados en lo socio-ambiental, lo geográfico, lo histórico y lo tecnológico.

Contenidos

Fines de las Ciencias Sociales en el sistema educativo. Reformas actuales.

- El campo de las Ciencias Sociales. Las disciplinas que conforman el área de Ciencias Sociales y su objeto de conocimiento. Geografía e Historia. Los estudios de la realidad sociocultural, política y económica.
- Diferentes perspectivas epistemológicas. La concepción de ciencia desde la perspectiva de las Ciencias Sociales. Las discusiones teóricas actuales del campo disciplinar. Características del conocimiento social. Producción social del conocimiento de las Ciencias Sociales. Teoría y metodología de la investigación Social.
- Algunos conceptos de las Ciencias Sociales para pensar las Ciencias Sociales: Cultura - Sujeto Social - Identidad - Transmisión - Construcción Social - Poder - Diversidad/desigualdad/diferencia.
- Algunos métodos de las Ciencias Sociales para construir conocimiento. La Memoria- La Narración- La Historia Oral. La escritura Métodos de investigación geográfica.

Problemas del estudio y la enseñanza de las Ciencias Sociales

- Conceptos básicos del conocimiento geográfico: sociedad, naturaleza, espacio, paisaje, territorio, lugar, región. El espacio como parte integral de la producción de la sociedad: interrelaciones, multiplicidades y diferencias, cultura e identidades. Explicación, comprensión e interrogares que guían el método: ¿desde dónde?, ¿para qué?, ¿para quienes?, ¿cómo?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿quiénes?
- Conceptos básicos del conocimiento histórico. Tiempo. Duración, simultaneidad, secuencia. Memoria individual y memoria colectiva. Lo cotidiano y lo local. Periodización, concepto y criterios. Grandes etapas de la historia occidental.
- Conocimiento sociocultural, político y económico. Actores sociales. Familia y grupos sociales. Redes sociales: comportamientos, creencias y costumbres. Democracia: Igualdad, Libertad, Justicia. Participación política y social. Partidos políticos. La Constitución como norma fundamental. Derechos Humanos. Derechos de los niños y de los adolescentes. Estado y ciudadanía. Movimientos sociales.

Las Ciencias Sociales en la Escuela.

- La enseñanza de las Ciencias Sociales - El sujeto de aprendizaje. El contenido escolar - el saber social. El maestro en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales. El Diseño Curricular Jurisdiccional. Ciencias Sociales. El área de Ciencias Sociales: criterios de construcción del área: Objeto de estudio. Categorías que estructuran el Área (Tiempo histórico –Espacio Social- Sujetos Sociales). Conceptos y principios explicativos Los ejes organizadores de contenidos como integración de aportes disciplinarios.

Didáctica de las Ciencias Naturales I

Marco orientador

Las relaciones que se establecen entre docente y alumno no pueden entenderse independientemente del contenido a través del cual se vinculan. Los contenidos tienen significatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje y por lo que estos adquieren caracteres específicos.

En tal sentido los contenidos que abarcan la enseñanza de las Ciencias Naturales en la formación de base de docentes no pueden ser abordados desvinculando el contenido disciplinar de su didáctica.

Por lo tanto la orientación de esta materia y sus correlativas, se enmarcan en la perspectiva de la ciencia escolar, en el desarrollo de conocimientos didácticos específicos, entendiendo como tales a la integración de aspectos epistemológicos, disciplinares, didácticos, psicológicos (teorías del aprendizaje) en el entorno socio cultural específico.

Los docentes en formación tienen una serie muy variada de representaciones de la realidad, del conocimiento científico y la enseñanza de las ciencias que resultan en parte de su biografía escolar. Estas ideas se caracterizan por principios ontológicos, conceptuales y epistemológicos subya-

centes, como así también en función de los esquemas de razonamiento que llevan asociados. Constituyéndose así en “obstáculos epistemológicos” que influyen en la comprensión y construcción de conocimientos tanto para el que aprende como para el que enseña ciencias. Por ejemplo, podemos mencionar entre otros, “los fenómenos y hechos que se describen en función de sus cambios observables”, “los fenómenos se interpretan como una sucesión de hechos relacionados entre sí a través de diferentes procesos”, “la ciencia y la técnica explican como realmente se desarrollan los hechos y fenómenos”

Los obstáculos epistemológicos no deben conceptualizarse como negativos para el aprendizaje, sino que son el sustento a partir del cual se debería organizar la planificación, para llegar a los objetivos de enseñanza y en función de ellos se desarrollan modelos de enseñanza para la superación de los mismos.

La enseñanza de la ciencia para alumnos de nivel primario debe centrarse en proyectos que contribuyan a la adquisición de conceptualizaciones progresivas a través del estudio de problemas cotidianos y significativos contextualizados en lo ambiental, social y tecnológico.

En este sentido, podríamos decir que enseñar ciencias teniendo en cuenta sus relaciones con la tecnología y la sociedad y el ambiente, es enseñar ciencia en su contexto real y considerándola como un aspecto más de la actividad cultural del ser humano.

Para que ello sea posible, los procedimientos, las destrezas y los conceptos deberán estar estrechamente vinculados. No se trata sólo de transmitir las teorías. No se trata de decidir entre enseñar conceptos o enseñar procesos, sino que es necesario enseñarlos conjuntamente, porque los conceptos científicos se elaboran y se aprenden a través de determinados procesos aplicados a la resolución de determinadas preguntas y problemas.

Se destaca así la importancia de seleccionar determinadas actividades que puedan despertar por ellas mismas la curiosidad, estimular la formulación de preguntas, la propuesta de diseños experimentales, obtención y registro de datos, el manejo de variables, la posibilidad de aprender a relacionarse con los otros, etc. y comunicar el entusiasmo necesario para aprender significativamente.

En este contexto, enseñar a resolver problemas implica poner el acento en la enseñanza de los procesos de pensamiento, procesos que pueden evidenciarse en múltiples respuestas y que van mucho más allá de la palabra oral o escrita, donde resulta fundamental el papel del docente en la construcción de las estrategias de resolución de los mismos por parte de los alumnos. Es concretamente pasar gradualmente del pensamiento lineal al pensamiento causal.

En este contexto los docentes en formación se apropiarán de conocimientos que les permitirán intervenir adecuadamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en el nivel posibilitando la evolución de los saberes espontáneos de los niños a saberes más sistematizados.

Contenidos

El Área Ciencias Naturales en la educación primaria

- Caracterización del área de las Ciencias Naturales en el marco de la alfabetización científica y tecnológica y la Ciencia Escolar. Diferentes enfoques: Areal, disciplinar. Enfoque Ciencia Tecnología Sociedad y Ambiente.

- El campo de la didáctica específica. Su caracterización y fundamento. Diferentes concepciones epistemológicas y su relación con la enseñanza de las ciencias. El concepto de ciencia a través de la historia. Concepción de ciencia actual.
- El modelo investigativo de la ciencia escolar. Nociones de objetividad y observación en la ciencia. Resolución de problemas.

El Planeta desde una perspectiva sistémica: El planeta Tierra en el espacio exterior

- El Cosmos. El origen del Universo. El Universo conocido. Historia de la ciencia: los modelos de universo y sus derivaciones en todos los ámbitos humanos, las revoluciones científicas. El problema del movimiento en el Universo: noción de movimiento aparente. Componentes del universo: galaxias, estrellas, planetas, cometas, asteroides y meteoritos (los meteoros). Los movimiento en el Sistema Solar y sus consecuencias
- Diseño de la tarea en el aula: Selección y secuenciación de contenidos para primero y para segundo ciclo de Primaria (y por año). Desarrollo de diferentes secuencias didácticas. Leer y escribir en ciencias. El trabajo por y con problemas. Trabajo en el laboratorio subsidiario a la resolución de problemas en ciencia escolar. Diferentes modelos de evaluación y su relación con los modelos didácticos desarrollados. Evaluación de conceptos y de destrezas y habilidades vinculadas a la investigación escolar.

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- Ideas previas. Teorías implícitas. Uso didáctico de las ideas previas de los alumnos.
- Obstáculos epistemológicos: origen y caracterización. Conocimiento empírico como obstáculo para la modelización en ciencia. Desarrollo de la idea de modelo y su aplicación junto con analogías en la enseñanza. Los límites de la observación.
- Concepciones relacionadas con la observación directa y el lenguaje (por ejemplo se pone el Sol, sale el Sol) y con los contenidos.
- Tamaños reales y aparentes, unidades características.
- Diferencia entre: giro, rotación, traslación, revolución
- Noción de movimiento: “Hace calor porque en verano la Tierra está más cerca del Sol”
- Modelo de Sol como estrella o como inmensa bola de fuego.
- Fases y Eclipses: Explicaciones de las fases por la sombra de la Tierra sobre la Luna.
- “El Sol fuente de luz y calor” .Concepto de radiación solar: La temperatura de la Tierra como consecuencia de la interacción de la radiación solar y la Tierra.

Los Subsistemas Terrestres

- La Tierra como sistema abierto y dinámico, que intercambia constantemente con el exterior materia (meteoritos, polvo meteórico) y energía, integrado por varios subsistemas que experimentan interacciones y cambios naturales y otros de origen antropogénico, todo lo cual genera una permanente evolución de los procesos naturales ambientales.

- El análisis de la evolución del paisaje, de las problemáticas ambientales y de otros fenómenos naturales y antropogénicos que posibiliten la construcción de una herramienta teórica de análisis, como el modelo sistémico a partir del cual se fortalece la comprensión de interacciones y de cambios en el espacio y en el tiempo.

La Geosfera

- Enfoque sistémico. Conceptos estructurantes (unidad y diversidad, interacción y cambio) Conocimiento Escolar: conocimiento cotidiano, conocimiento científico y conocimiento meta disciplinar. Origen y características
- Planeta Tierra, principales teorías que explican su formación.
- La Geosfera. Ciclo orogénico
- Deriva continental, tectónica de placas. Teorías que subyacen en los diferentes modelos explicativos. Formación de montañas.
- El magnetismo terrestre.
- Características generales de las eras geológicas.
- Los fósiles. Principios explicativos Los combustibles fósiles: El carbón. El petróleo.
- Interrelación con otros subsistemas: Vulcanismo. Terremotos. Erosión: Tipos Causas y consecuencias. Modificaciones en el ambiente. Transformación del paisaje (continental y oceánico).
- Diseño de actividades de simulación y de experiencias sencillas.
- Diseño de la tarea en el aula.

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- La enseñanza descriptiva y atomizada de fenómenos geológicos.
- Ausencia de visión sistémica para la enseñanza de procesos geológicos y sus relaciones con los subsistemas terrestres
- Ausencia en la conceptualización de ciclo orogénico.
- Ausencia de trabajo con corrientes convectivas.
- Ausencia del concepto de corteza dinámica (Tectónica de placas)
- Ausencia en el reconocimiento en la formación de diferentes tipos de rocas.
- Dificultad para la comprensión de continuidad de la corteza terrestre: litosfera y fondo oceánico.
- Noción de tiempo geológico. Falta de uso de medidas de tiempo características

La Hidrosfera

- Características generales. Ciclo del Agua.

- Interrelación con otros subsistemas: Lluvia Ácida. Origen y consecuencias. Modificaciones en la corteza terrestre. Formación de ríos. Erosión hídrica. Mareas y acción de olas.
- Diseño de la tarea en el aula.

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- La noción de ciclo como sucesión.
- La noción de ciclo de agua centralizada en lo observable.
- La noción de agua de recurso renovable.
- Confusión entre vapor de agua y gota de agua.
- Ausencia de trabajo con corrientes convectivas.

La atmósfera

- Atmósfera terrestre. Características generales. Capas de la atmósfera. Origen de la atmósfera. Origen y tipo de vientos. Erosión eólica. Clima y tiempo atmosférico. Equilibrio térmico de la Tierra. Efecto invernadero. Capa de Ozono.
- Diseño de la tarea en el aula:

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- Distinguir y diferenciar La problemática del efecto invernadero y de la problemática de la capa de ozono.
- Diferenciar efecto invernadero de aumento del mismo efecto.
- Relacionar los fenómenos convectivos con las cuestiones atmosféricas.
- Relacionar las ideas acerca de las mezclas con los gases de la atmósfera.

Transformaciones de la materia y la energía en el ambiente

- Modelo de partículas de la materia.
- Estados de la materia. Cambios de estados.
- Separación de mezclas.
- Características del agua: Polaridad de la molécula. Calor específico Cohesión Tensión superficial. Solubilidad. Soluciones y Dispersiones.
- Soluciones acuosas en la naturaleza.
- Suspensiones en gases. Humo, bruma, contaminación atmosférica.
- Cambios físicos y químicos. Características generales.
- Acidez, alcalinidad y salinización del suelo.
- Energía. Tipos y transformaciones. Calor. Temperatura. Formas de propagación del calor. Dilatación de los cuerpos por efecto del calor.

- Energía eléctrica. Circuitos eléctricos.
- Fuerzas atractivas y repulsivas en imanes.
- La flotación de los cuerpos. El empuje.
- Fuerza gravitatoria.
- El peso de los cuerpos
- Diseño de la tarea en el aula

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- Construcción del paradigma corpuscular de la materia.
- Los diferentes materiales están formados por partículas diferentes.
- Espacio interparticular.
- Movimiento de las partículas

Energía:

- Ideas acerca de la energía
- Dificultades para diferenciar transferencia y transformación de la energía.
- La energía asociada a los cambios de estado.
- Las confusiones en el vocabulario cotidiano respecto del calor y la temperatura
- Los problemas relacionados con la comprensión de la corriente eléctrica.
- La polaridad en campos magnéticos y eléctricos.

Fuerzas

- Diferencia entre peso y masa
- El problema de la flotación y el empuje.

Didáctica de la Matemática I y II

Marco orientador

Es importante que en esta materia, presente en el segundo y tercer año de la carrera, el estudiante se apropie de conceptos teóricos de la Didáctica de la Matemática. Este sustento teórico, será el soporte de fundamentación de sus decisiones didácticas para la práctica en las aulas de Primaria, como durante su desarrollo profesional. Será necesario, entonces que adquiera conocimientos de

cómo la Didáctica de la matemática provee de nociones teóricas fértiles para sustentar su propia formación como alumno/a y como futuro docente para el Nivel de Educación Primaria.

El trabajo se realizará en una constante *dialógica* de la teoría didáctica con el contenido matemático de enseñanza presentado para el nivel Primario.

Es deseable que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos poniendo en acto los marcos teóricos propios de la Didáctica de la Matemática y empleando, siempre y en todo momento, ejemplos propios de la educación primaria.

Contenidos³⁵

- La Didáctica de la Matemática como disciplina científica.
- El sentido de la enseñanza de la matemática en la Educación Primaria.
- Consideraciones sobre las *situaciones didácticas* (Brousseau), marco teórico para sustentar la enseñanza y el aprendizaje de la matemática de los niños/as.
- Situaciones para la construcción del sentido de un conocimiento. Situaciones para la reinversión del conocimiento.
- Variables didácticas de las situaciones de enseñanza, los valores a considerar y los aprendizajes que promoverán.
- Gestión de clase: agrupaciones de los niños/as según los momentos de trabajo, interacción entre los niños/as entre sí, con el docente y con el objeto de conocimiento. El rol del docente: la devolución e institucionalización.
- Análisis didáctico de las situaciones de enseñanza atendiendo a: intencionalidades, conocimientos y contenidos, tipos de tareas (ejercicio, problema, situación problemática, exploración, proyecto), procedimientos posibles de resolución, intervenciones docentes, anticipaciones factibles, validaciones, evaluación.
- Análisis del Área Curricular de la Matemática en el *Diseño Curricular de Educación Primaria* de la Provincia Buenos Aires.
- Lectura y escritura favorecedora de la apropiación conceptual-metodológico de las prácticas discursivas propias del área y de su enseñanza para cada uno de los ciclos.
 - Actividades de enseñanza para promover conocimientos numéricos vinculados al sistema de numeración.
 - Actividades que se enseñan para promover conocimientos vinculados con las operaciones y sus propiedades.
 - Actividades que se enseñan para promover conocimientos de números racionales (expresiones fraccionarias, expresiones decimales y expresiones mixtas): conceptos, usos y operaciones.
 - Actividades de enseñanza para promover conocimientos referidos al espacio físico-sensible

³⁵ Queda librado al Consejo Académico Institucional la distribución y discriminación de estos contenidos en el segundo y el tercer año de la carrera.

- Actividades de enseñanza para promover conocimientos referidos al espacio geométrico. La importancia del trabajo argumentativo. Pasos obligados en la argumentación y el razonamiento. Las definiciones en matemática. Las clasificaciones.
- Actividades de enseñanza para promover conocimientos de la medida y la medición.
- Actividades que se enseñan para promover conocimientos de proporcionalidad.
- La auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación como una de las instancias permanentes en su tarea de aprendizaje.
- Lectura y escritura favorecedora de la apropiación conceptual-metodológico de las prácticas discursivas propias del área y de su enseñanza.
- Análisis de la propuesta editorial.

Campo de la Práctica Docente

Práctica en terreno

Marco orientador

La Práctica en terreno de 2º Año se desarrolla en las instituciones educativas de Nivel Inicial y Primaria, atendiendo a diferentes realidades: urbana, suburbana y rural. Consiste en una aproximación a la institución y su contexto, desde la perspectiva cualitativa.

Contenidos

- El campo de la práctica en instituciones escolares: identificación, caracterización y problematización en diferentes ámbitos: urbanos, suburbanos y rurales: caracterización pedagógica, social, cultural y organizativa. Interculturalidad y multilingüismo.
- Proyectos institucionales en contextos
- Análisis e interpretación de la realidad de las diferentes instituciones educativas observadas.
- Espacios formales de circulación de saberes: la escuela

Taller integrador interdisciplinario

El eje del Taller integrador interdisciplinario es *Espacio escolar y realidad educativa*. El Taller permite comprender a la escuela como ese espacio institucional, que no es simple ni transparente, en el cual se forman sujetos. Una de las claves de este Taller es el relevamiento de informaciones en el terreno de las escuelas de diferentes realidades socioculturales. Un relevamiento, a través de entrevistas, observaciones, relatos de vida, topografías, que permita describir y analizar:

- el espacio diseñado (o prescripto) para los distintos actores educativos y para las interacciones escolares; el espacio efectivamente recorrido por ellos (según o más allá de lo diseñado y prescripto); y al espacio representado, es decir, los significados que se otorga y las ideas que se tiene sobre los ámbitos donde los actores interjuegan;
- la cultura escolar atendiendo a las costumbres, ritualidades y rutinas escolares, emblemas, símbolos, ritos instruccionales, ficciones, lógicas de organización, actos escolares, sentidos del tiempo y conflictos entre el tiempo cíclico de la escuela (que acentúa la continuidad en un intento por disminuir la contingencia) y el tiempo errático de los niños (de incertidumbre y marcada contingencia), creencias, mitos, las historias institucionales (momentos fundacionales, crisis y conflictos, refundaciones);
- el orden microsocioal (la escuela como “ventana de la sociedad”) donde se establecen, se obturan o se posibilitan determinadas relaciones sociales (en este caso, educativas) y se sitúan y visibilizan las relaciones, los lazos sociales, los conflictos, los malestares, las pugnas, las desigualdades y la fragmentación, las movibilidades, las negociaciones, las exclusiones o las expulsiones y discriminaciones a determinados sujetos;
- el contexto de la comunidad donde está la escuela, atendiendo a las condiciones socioculturales del barrio o la ciudad, las familias, las organizaciones, instituciones y movimientos que interpelan a los niños y sus familias, los estereotipos sobre los actores escolares provenientes del “afuera”, los sentidos que le otorgan a la escuela diferentes actores sociales (informantes claves de la comunidad), los servicios, las ofertas y consumos culturales, las condiciones estructurales más amplias y abarcativas que permiten comprender la situación de la escuela y sus actores.

La propuesta en este caso es que los directivos de las llamadas “Escuelas-destino” participen en el Taller Integrador Interdisciplinario, ya que este se centra en la cuestión de la institución escolar en su contexto. Es recomendable que, en el espacio del Taller, se puedan discutir y repensar los proyectos institucionales y los modos y estilos de conducción.

Herramientas de la práctica

Aproximación y análisis cualitativo institucional

Marco orientador

La Herramienta de la práctica en 2º Año es un taller de “Aproximación y análisis cualitativo institucional” que haga posible reconocer, en su contexto, el espacio educativo, sus actores y las inter-

acciones que en él se establecen; además de las relaciones que se entablan entre la institución y la comunidad a la que pertenece.

Contenidos

- Abordajes interpretativos de la institución educativa desde una perspectiva cultural
- Procedimientos de investigación cualitativa: observación, registro, entrevistas, encuestas, análisis de documentos y fuentes, relato de vida, grupos focales.
- Investigación a partir del recorte de un problema: formulación de un problema, elaboración de hipótesis. Sustentación y análisis de la información.

TERCER AÑO

Campo de la Fundamentación

Historia y prospectiva de la educación

Marco orientador

Esta propuesta de contenidos tiene como supuesto que la formación de los futuros enseñantes es un lugar de especial potencialidad para la comprensión de prácticas e ideas sobre la enseñanza, la desnaturalización de lo familiar, la consideración de su arbitrariedad y su contingencia histórica. Una instancia formativa debería ayudar a comprender que las instituciones formadoras y la posición docente fueron y son formas específicas y particulares en que se estructuró la transmisión de la cultura en nuestra sociedad. Son el producto de múltiples luchas y determinaciones. Restituir la dimensión histórica de nuestra escuela y nuestras prácticas de enseñanza puede contribuir a ver las huellas y legados de esta emergencia y de estas luchas en las interacciones cotidianas. Por otra parte, es también una forma de dejar de considerar al presente como inevitable y ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas y sus estructuras, para modificarlas.

El estudio de los procesos históricos de la educación, tiene por objeto también, el reconocimiento de aquellas prácticas residuales, que tuvieron origen en el pasado y que perduran en el presente.

Contenidos

Historia del pensamiento pedagógico y de los hechos educativos.

- Escenarios de época en los que se desarrollaron las teorías y las experiencias educacionales. Principales representantes.
- El escenario social de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos
- La educación frente a los cambios sobresalientes en la sociedad contemporánea. Los comienzos de la Educación Primaria. Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Herbart.
- La evolución de la Educación Primaria en Argentina.

La formación y la regulación para el trabajo docente: perspectivas políticas y pedagógicas

- Los acuerdos que sustentaron la escolarización en Argentina y en América Latina. La emergencia de los maestros como cuerpo especializado dedicado a la formación. Pasado y presente del trabajo de enseñar en Argentina.
- Los períodos del pensamiento sociopedagógico y la educación. El normalismo, positivismo y antipositivismo. La perspectiva anarquista, marxista y nacionalista popular. Corrientes idealistas y espiritualistas.

Enseñar en la Argentina: pasado, presente

- La perdurabilidad de las matrices de origen; imaginarios, sedimentos y devenir histórico para la tarea de enseñar. Las críticas a la escuela: la Escuela Nueva y la crítica de la escuela tradicional; el niño como centro. Las historias no oficiales, las propuestas alternativas. Políticas de reforma educativa
- Una mirada histórica sobre el acontecer actual en las escuelas: nuestras prácticas individuales e institucionales como productos históricos
- La crisis del modelo fundacional. Las críticas al sistema educativo en su conjunto: reproductivismo y pedagogías liberadoras.

Políticas, legislación y administración del trabajo escolar

Marco orientador

Desde esta materia se propiciará un espacio propositivo que analice y de cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político pedagógica conlleva.

Esta conjunción deberá tender a la realización de una lectura analítica y crítica de la realidad educativa en sus diversas dimensiones, promoviendo una mirada específica sobre los fenómenos educativos, con especial referencia a Argentina y América Latina y un compromiso por la transformación hacia formas más justas dentro del quehacer educativo y social.

Asimismo, esta materia promoverá el conocimiento y análisis de la normativa que regula la dinámica tanto del Sistema Educativo Provincial como las prácticas de los sujetos que lo componen.

Contenidos

Estado y políticas públicas.

- Estado y políticas públicas. La política educativa como política pública. Rol del Estado en la regulación, gestión y financiamiento de la educación.

- Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial. Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel.
- El Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires: funciones de la Dirección General de Cultura y Educación, del Consejo General de Educación, de la Subsecretaría de Educación, de las Direcciones de Nivel y Modalidad.

Administración y organización escolar

- Institución: concepto. La escuela como institución social. Análisis institucional. La organización escolar. Organigrama. Cultura, poder y conflicto en la organización escolar. Dimensiones, concepciones y fuentes del poder. La cultura escolar. Autonomía institucional.

Política educativa y trabajo docente

- Formación Docente: Instituciones de Grado y de Formación Docente Continua.
- Desempeño del rol: normativa que lo regula, ámbitos de trabajo, asociaciones profesionales y gremiales. Las condiciones laborales docentes.
- Situación actual de la formación docente. Re-definición del rol en relación al sujeto pedagógico y a los diversos contextos socioculturales.
- Género, educación y trabajo docente.

Campos de la Subjetividad y las Culturas

Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria

Marco orientador

El sentido de esta materia es la construcción de herramientas conceptuales que permitan complejizar y enriquecer el pensamiento acerca de las configuraciones culturales de la infancia. Por otra parte, resulta clave el conocimiento de las nuevas perspectivas que abordan los procesos de construcción de subjetividad infantil. Este recorrido permitirá realizar un análisis crítico de la problemática relativa a las relaciones entre los procesos culturales que configuran las identidades de los niños, sus maestros y las culturas escolares.

Contenidos

- Construcción de subjetividad infantil en el nuevo milenio: modificaciones de los dispositivos estructurantes: la familia, la comunidad y la escuela.
- Nuevos y viejos agentes de comunicación como modeladores de la experiencia infantil. Transformaciones en la transmisión de la cultura: la escuela con o contra los massmedia.
- Las culturas infantiles: debates en torno al papel del mercado y las industrias culturales. Los procesos educativos de la infancia frente a la colonización cultural
- Impacto de la sociedad de riesgo en las nuevas infancias. La imposición de la violencia como lenguaje cultural dirigido a la infancia.
- El sistema de control social formal e informal como modelador de la subjetividad en los niños: vulnerabilidad y peligrosidad: desde las formas “duras” del control social (encierro y castigo) a las formas “blandas” (educación y los medios de comunicación masiva)
- Nuevas formas de comprensión de las transformaciones recientes en la Argentina: niños desrealizados o “la infancia de la calle”; niños hiperrealizados o “infancia frente a la pantalla”.
- La educación de los niños y las niñas: una mirada desde la identidad de género.

Medios audiovisuales, TICs y educación

Marco orientador

La llamada "cultura mediática" ha venido a contribuir a la reconfiguración de la realidad (y de los modos de relacionarse y reflexionar sobre la misma), de los otros y de la producción de conocimientos. La cultura mediática no sólo se refiere a los aparatos técnicos y nuevas tecnologías sino más bien a su potencial transformador de la sensibilidad, la socialidad y la subjetividad. Lo mediático se ha hecho trama en la cultura, transformando desde dentro las prácticas, las representaciones y los saberes.

La incorporación de los lenguajes y soportes audiovisuales y digitales permitirá un acercamiento de la escuela al mundo cultural y a las competencias de los futuros alumnos. Más allá de las estimaciones, dudas e interrogantes que cada individuo se plantea respecto de la cultura actual, es un dato incuestionable que el proceso educativo está atravesado por la problemática comunicacional, la tecnología y la pluralidad de lo multimedial.

En un mundo de discursos y sentidos diversos –ideologías, formatos, soportes y lenguajes- que forman parte de los saberes previos de los alumnos, la escuela debe atender a este descentramiento en los modos de saber y de acceso al conocimiento tradicional, asumiendo el desafío que plantea la imagen, lo audiovisual y lo digital en los modos de conocer.

Para poder abordar el uso de los medios de comunicación y las TICs en el proceso de enseñanza - aprendizaje es preciso indagar sobre los elementos que los constituyen y también analizar y comprender las características de los distintos lenguajes multimediáticos.

Aprender con el movimiento de las tecnologías digitales implica generar en los educandos el espacio necesario para que contribuyan con nuevas informaciones y recursos, participando como coautores del proceso educativo resaltando la importancia de la interactividad como dimensión comunicacional favorable al aprendizaje.

Contenidos

Los usos de los medios y tecnologías desde la perspectiva pedagógica:

- La perspectiva informacional. La perspectiva difusionista. La perspectiva crítica. La perspectiva de las mediaciones

Incorporación de medios y tecnologías en procesos educativos:

- La imagen y el sonido en educación
- Centralidad: en los contenidos, en los efectos y en los procesos
- Proceso pedagógico y producción mediática
- La prealimentación del producto mediático
- Condiciones de producción: comunicabilidad, expresividad, interpelación, construcción estética, creatividad, sensibilidad
- Los medios y las experiencias educativas: sensibilización, registro, producto y proceso
- Criticidad en la lectura y recepción

La producción y la recepción mediático-tecnológica en educación:

- Procesos: pre-producción, producción y post-producción
- Herramientas, roles, recursos, producción
- Medios gráficos en educación. Formatos: periódico, revista, fanzine, historieta, fotonovela, periódico mural
- La radio en educación. Formatos: magazine, periodístico, radioteatro, radio abierta. La radio escolar como radio comunitaria
- La televisión y el video en educación. Formatos audiovisuales: documental, ficción, noticiero, investigación, informe especial y otros formatos
- Video de sensibilización, video-registro, video-producto, video-proceso
- Lectura y recepción crítica: estrategias educativas
- Las nuevas tecnologías en educación. Formatos: el mail, el chat, el blog, el fotolog; el wiki y la producción de conocimientos
- La educación multimedial. La generación de conocimientos en red: participación colectiva e interactividad.

Educación Física Escolar

Marco orientador

El desafío de transitar procesos de determinación curricular supone dar cuenta de las especificidades de los saberes a enseñar que, en el caso de la Educación Física se presentan de manera compleja, caracterizados por la coexistencia de diversos sentidos y significados que remiten a las condiciones materiales y simbólicas de producción de sus propias prácticas en diversos contextos socio-culturales e institucionales.

La concepción de Educación Física que se sustenta construye su identidad desde el conjunto de prácticas corporales y motrices del hombre, en tanto sujeto socio-históricamente situado en cuyo mundo vivido significa y legitima tales prácticas que incluyen desde aquellas expresiones “ludo-motrices-expresivas” que responden a una lógica práctica pre-reflexiva hasta los juegos y deportes institucionalizados, pasando por las prácticas motrices recreativas asociadas a las gimnasias, los juegos populares, el deporte social, como formas de hacer, pensar, sentir y decir, dotadas de cierta racionalidad y recurrencia.

Es desde esta concepción que puede legitimarse a la Educación Física dentro del campo de los saberes a enseñar en la formación docente para Inicial y Primaria.

Contenidos

- La Educación Física como objeto de conocimiento. Autonomía del campo y diálogo con otras ciencias.
- Las concepciones de Educación Física. Identidad del campo disciplinar y procesos de legitimación.
- Campo de conocimiento y curriculum del nivel. Enfoques inter y transdisciplinarios.
- La motricidad: Aspectos biológicos, psicológicos y socio-culturales.
- La enseñanza de la Educación Física como práctica social y educativa en contextos institucionales específicos y conflictivos.
- El diseño de intervenciones fundamentadas. El proyecto de enseñanza y la gestión didáctica.
- Los contenidos de la Educación Física en el nivel. Las gimnasias, los juegos, el deporte, la vida en la naturaleza, la recreación, la danza.
- Juego y Deporte: Como prácticas sociales y como prácticas institucionalizadas.

Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II

Marco orientador

Esta materia se propone profundizar los fundamentos teóricos propios de la didáctica del área. Para ello, se facilitará la apropiación de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar en la Educación Primaria y la escritura de propuestas didácticas de aula, de ciclo e institucionales.

Contenidos

Prácticas del lenguaje y literatura en Educación Primaria

- Fundamentación de las Prácticas del Lenguaje y de la Literatura en el diseño curricular de Educación Primaria. Ubicación y organización de los contenidos en los dos ciclos y en cada año de los mismos.
- Relación de los contenidos del área con los contenidos de todas las áreas del nivel.
- Análisis de la propuesta editorial.

Didáctica de la oralidad

- La enseñanza de las prácticas de oralidad.
- La enseñanza de la escucha, interpretación, y producción de textos orales.
- La enseñanza de la lectura, análisis, interpretación y producción de textos en diferentes géneros y formatos mediáticos.
- Propuesta didáctica: Diagramación y producción de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas que tengan como eje la enseñanza de las prácticas contextualizadas de oralidad.

Didáctica de la alfabetización

- La alfabetización como problema político y teórico. La alfabetización en ámbitos no formales.
- Proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita: Historia de las formas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.
- Propuesta didáctica: Diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de alfabetización.

Didáctica de la lectura

- Políticas oficiales de promoción de lectura. Bibliotecas populares. Planes de lectura. Estrategias de promoción del libro.
- La enseñanza de la lectura de textos de estudio.
- Propuesta didáctica: Diagramación y producción de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas que tengan como eje la enseñanza de las prácticas contextualizadas de lectura.

Didáctica de la escritura

- La enseñanza de producción de textos creativos, textos de estudio y textos propios de los medios de comunicación social: planificación, textualización y revisión recursiva.
- Propuesta didáctica: Diagramación y producción de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas que tengan como eje las prácticas contextualizadas de escritura.

Didáctica de la literatura

- La enseñanza de géneros y subgéneros literarios. Dimensiones textuales y socioculturales de los textos literarios.
- Novela, cuento, poesía. Títeres. Teatro.
- Revisión del canon literario. Selección de un corpus literario adecuado a los diferentes recorridos de los alumnos de Educación Primaria.
- La formación de lectores. El docente como mediador de lectura.
- Propuesta didáctica: Diagramación y producción de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas que tengan como eje la enseñanza de los textos literarios.

Didáctica de la reflexión sobre las prácticas del lenguaje

- De la enseñanza de “Castellano” a la “Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura”: distintas tradiciones en la enseñanza de la lengua en la República Argentina. Modelos lingüísticos y enseñanza de las prácticas del lenguaje.
- La selección y el uso de recursos didácticos y tecnológicos y su aplicación en el área.
- La enseñanza contextualizada de la gramática oracional y discursiva y de la normativa.
- La organización del tiempo didáctico. La intervención docente.
- Propuesta didáctica: Diseño y producción de planes de evaluación de las prácticas de lenguaje y la literatura. Estrategias e instrumentos de evaluación.

Didáctica de las Ciencias Sociales II

Marco orientador

Esta materia se propone brindar los fundamentos teóricos propios de la didáctica del área. Para ello, se facilitará la apropiación de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar en la Educación Primaria.

Las relaciones que se establecen entre docente y alumno no pueden entenderse independientemente del contenido a través del cual se vinculan. Los contenidos tienen significatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje y por lo que estos adquieren caracteres específicos.

En tal sentido los contenidos que abarcan la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación de base de docentes no pueden ser abordados desvinculando el contenido disciplinar de su didáctica.

La enseñanza de la ciencia para alumnos de nivel primario debe centrarse en proyectos que contribuyan a la adquisición de conceptualizaciones progresivas a través del estudio de problemas cotidianos y significativos contextualizados en lo socio-ambiental, lo geográfico, lo histórico y lo tecnológico.

Contenidos

La construcción del campo de la Didáctica específica.

- Relaciones con los conocimientos disciplinares y con el conocimiento didáctico general. Especificidad de problemáticas y objetos de estudio.
- Principales líneas de investigación en Didáctica de la Geografía, de la Historia y de las Ciencias Sociales.

El área de las Ciencias Sociales

- Fundamentación científica del área. Propósitos y estrategias del área en el Nivel Primario. Los diversos enfoques en Ciencias Sociales y su didáctica. La relación área/disciplinas en la organización del espacio curricular y en el Diseño Curricular Jurisdiccional. Análisis de la propuesta editorial.
- Categorías analíticas de las ciencias sociales para interpretar y explicar la realidad social.
- Los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales: sujetos sociales, tiempo histórico y espacio geográfico. Los principios explicativos: conflicto, multicausalidad, multiperspectividad, dinámica social, intencionalidad de los sujetos sociales, integralidad. Su abordaje desde de los ejes del Diseño Curricular Jurisdiccional. Las categorías de análisis y los procedimientos de las ciencias sociales, utilizados para la reconstrucción de la realidad próxima y la historia nacional. Análisis de la propuesta editorial.

Problemas del estudio y la enseñanza de las Ciencias Sociales

- Población, tecnologías y medio ambiente. Las problemáticas ambientales y el conocimiento ambiental en la escuela. Organización político-territorial de los Estados. Globalización y regionalización. El MERCOSUR. Configuración y dinámica del espacio geográfico argentino y bonaerense.
- El mundo moderno. La conquista de América y la aculturación. La colonia y las luchas por la emancipación. Surgimiento del Estado Argentino. Modernización e inserción en la economía mundial. La Argentina del Siglo XX. La dictadura y la historia reciente.
- El mundo del trabajo. Migraciones, xenofobia y discriminación. Organización política y socio-económica de la Argentina, la Provincia de Buenos Aires y el Municipio.

Enseñar Ciencias Sociales.

- ¿Cómo seleccionar contenidos? ¿Cómo organizar la progresión y complejización? , ¿Cómo hacer de las ciencias sociales una materia pertinente y significativa? Como alternativa, Qué es un problema en Ciencias Sociales. Los contenidos de Ciencias Sociales en el Diseño Curricular Provincial.
- Estrategias para propiciar la construcción del conocimiento de la realidad social. La utilización de fuentes diversas (materiales, imágenes fijas, imágenes en movimiento, orales, escritas). El diseño de actividades y la elaboración de materiales de estudio (cuestionarios-guía, cartografía, etc.). ¿Cómo enseñar a estudiar en Ciencias Sociales? Análisis de la propuesta editorial.
- Las prácticas evaluativas en el área de Ciencias Sociales.

Didáctica de las Ciencias Naturales II

Marco orientador

Las relaciones que se establecen entre docente y alumno no pueden entenderse independientemente del contenido a través del cual se vinculan. Los contenidos tienen significatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje y por lo que estos adquieren caracteres específicos.

En tal sentido los contenidos que abarcan la enseñanza de las Ciencias Naturales en la formación de base de docentes no pueden ser abordados desvinculando el contenido disciplinar de su didáctica.

Por lo tanto la orientación de esta materia y sus correlativas, se enmarcan en la perspectiva de la ciencia escolar, en el desarrollo de conocimientos didácticos específicos, entendiendo como tales a la integración de aspectos epistemológicos, disciplinares, didácticos, psicológicos en el entorno socio cultural específico.

Los docentes en formación tienen una serie muy variada de representaciones de la realidad, del conocimiento científico y la enseñanza de las ciencias que resultan en parte de su biografía escolar. Estas ideas se caracterizan por principios ontológicos, conceptuales y epistemológicos

subyacentes, como así también en función de los esquemas de razonamiento que llevan asociados. Constituyéndose así en “obstáculos epistemológicos” que influyen en la comprensión y construcción de conocimientos tanto para el que aprende como para el que enseña ciencias. Por ej, podemos mencionar entre otros, “los fenómenos y hechos que se describen en función de sus cambios observables”, “los fenómenos se interpretan como una sucesión de hechos relacionados entre si a través de diferentes procesos”, “la ciencia y la técnica explican como realmente se desarrollan los hechos y fenómenos”

Los obstáculos epistemológicos no deben conceptualizarse como negativos para el aprendizaje, sino que son el sustento a partir del cual se debería organizar la planificación, para llegar a los objetivos de enseñanza y en función de ellos se desarrollan modelos de enseñanza para la superación de los mismos.

La enseñanza de la ciencia para alumnos de nivel primario debe centrarse en proyectos que contribuyan a la adquisición de conceptualizaciones progresivas a través del estudio de problemas cotidianos y significativos contextualizados en lo ambiental, social y tecnológico.

En este sentido, podríamos decir que enseñar ciencias teniendo en cuenta sus relaciones con la tecnología y la sociedad y el ambiente, es enseñar ciencia en su contexto real considerándola como un aspecto más de la actividad cultural del ser humano.

Para que ello sea posible, los procedimientos, las destrezas y los conceptos deberán estar estrechamente vinculados. No se trata sólo de transmitir las teorías. No se trata de decidir entre enseñar conceptos o enseñar procesos, sino que es necesario enseñarlos conjuntamente, porque los conceptos científicos se elaboran y se aprenden a través de determinados procesos aplicados a la resolución de determinadas preguntas, problemas.

Se destaca así la importancia de seleccionar determinadas actividades que puedan despertar por ellas mismas la curiosidad, estimular la formulación de preguntas, la propuesta de diseños experimentales, obtención y registro de datos, el manejo de variables, la posibilidad de aprender a relacionarse con los otros, etc. y comunicar el entusiasmo necesario para aprender significativamente.

En este contexto, enseñar a resolver problemas implica poner el acento en la enseñanza de los procesos de pensamiento, procesos que pueden evidenciarse en múltiples respuestas y que van mucho más allá de la palabra oral o escrita, donde resulta fundamental el papel del docente en la construcción de las estrategias de resolución de los mismos por parte de los alumnos. Es concretamente pasar gradualmente del pensamiento lineal al pensamiento causal.

En este contexto los docentes en formación se apropiaran de conocimientos que les permitirán intervenir adecuadamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en el nivel posibilitando la evolución de los saberes espontáneos de los niños a saberes más sistematizados.

Contenidos

Continuidad y cambio en los seres vivos

- Los cambios en las especies a través del tiempo aplicando los principios centrales de la teoría de la evolución.
- Teorías que explican el origen y evolución de los seres vivos. Nociones centrales.

- Nociones generales de las eras geológicas y la diversidad de los seres vivos
- Los Reinos. Criterios de clasificación
- Historia de la Teoría celular. Características generales de células eucariontes y procariontes.
- Moneras, protistas y hongos. Características principales.
- Diversidad en plantas.
- Diversidad en animales.
- Diseño de la tarea en el aula. Análisis de la propuesta editorial.

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- En relación con el concepto de adaptación: Adaptación como necesidad de los organismos ante las modificaciones del ambiente. Adaptación como finalidad: “sirve para...”
- Concepto de evolución: La evolución como progreso. Concepción de la diversidad biológica como producto del diseño inteligente. Desconocimiento de la Teoría Tectónica de placas. Desconocimiento de la Historia de las ideas sobre Evolución: creacionismo, transformismo, evolucionismo, etc.

Unidad y diversidad de los seres vivos y sus interacciones con el ambiente

- Ambiente como una multiplicidad de problemáticas asociadas (entorno físico-biológico, producción tecnología, sociedad, economía, etc.)
- Concepciones históricas y actuales con relación al ambiente.
- El ambiente desde la perspectiva de la complejidad: como construcción socio cultural.
- Ambientes acuáticos y terrestres. Tipos. Ambientes rurales y urbanos Condiciones físicas. Circulación de la materia y flujo de la energía.
- Población. Concepto. Dinámica. Evolución de las poblaciones. Comunidades. Sucesión ecológica. Ecosistema, como estructura conceptual para el análisis de ambientes.
- Las plantas como sistemas abiertos. Funciones. Sus relaciones con el ambiente
- Los animales como sistemas abiertos. Funciones. Sus relaciones con el ambiente.

Recursos naturales y ambiente (núcleo es transversal)

- La identificación de alteraciones ambientales producidas por la actividad humana (desertización del país, el problema de la contaminación del agua y los suelos, lluvia ácida o efecto invernadero, extinción de especies) con el objeto de poder analizarlas críticamente, construyendo y apropiándose de pautas de actuación individuales y colectivas que tiendan al mejoramiento de las problemáticas ambientales detectadas.

Recursos renovables y no renovables.

- Contaminación del agua, suelo, aire. Contaminación bacteriana. Insecticidas. Herbicidas. Envenenamientos crónicos.

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- El mundo se comporta en un orden absoluto, estático y predeterminado
- El ambiente como un todo indiferenciado y homogéneo
- El ambiente como una descripción y enumeración de partes.
- El ambiente como sumatoria de partes con relaciones causales y mecánicas
- La domesticación de la naturaleza. El ambiente como “recurso”
- El ambiente desde la perspectiva de ciencias naturales sin vinculación con lo cultural.
- Elementos relevantes de los ambientes: los consumidores secundarios en detrimento de los vegetales.
- Confusión en la conceptualización entre ecología, ecologismo, desarrollo sustentable.

El organismo humano y la salud

- El organismo humano como sistema abierto.
- Funciones de nutrición, relación y reproducción.
- Aspectos generales de las funciones en relación con el metabolismo celular.
- Concepto de salud. Concepciones históricas y actuales.
- Diseño de la tarea en el aula. Análisis de la propuesta editorial.

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- La enseñanza de los seres vivos y sus funciones desde un enfoque descriptivo, mecanicista.
- Descripción de los organismos vivos como analogías sencillas y simples similares a una máquina.
- Los límites de estos modelos en relación a la complejidad de los organismos vivos (se reproducen, crecen, se regeneran, dan diferentes respuestas a situaciones similares y evolucionan).
- Modelos explicativos actuales en ciencia que superan la mera descripción y sus abordajes didácticos.

Transformaciones de la materia y energía

- Estructura atómica. Modelos atómicos. Revisión histórica.
- Concepto de reacción química. Combustión- Oxidación.

- Biomoléculas: tipos y características generales.
- Oscilaciones y Ondas. Reflexión y refracción.
- Sonido Transmisión en diferentes medios.
- La luz. Propagación. Luces y Sombras Fenómenos de reflexión y refracción de la luz. Descomposición de la luz. Sus aplicaciones tecnológicas.
- Diseño de la tarea en el aula. Análisis de la propuesta editorial.

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- El problema de la propagación de las ondas mecánicas y electromagnéticas.
- La descomposición de la luz y los fenómenos de difracción e interferencia.
- La luz descrita como un haz dirigido que puede ser detenido o frenado por los obstáculos.
- El problema de la luz solar, la oscuridad del espacio y las superficies iluminadas de los cuerpos celestes.

Didáctica de la Matemática I y II

Marco orientador

Los conceptos teóricos de la Didáctica de la Matemática constituirán el sustento de fundamentación de las decisiones didácticas para la práctica en las aulas de Primaria y en el desarrollo profesional.

El trabajo se realizará en una constante *dialogica* de la teoría didáctica con el contenido matemático de enseñanza presentado para el nivel Primario.

Es deseable que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos poniendo en acto los marcos teóricos propios de la Didáctica de la Matemática y empleando, siempre y en todo momento, ejemplos propios de la Primario.

Contenidos³⁶

- La Didáctica de la Matemática como disciplina científica.
- El sentido de la enseñanza de la matemática en la Educación Primaria.
- Consideraciones sobre las *situaciones didácticas* (Brousseau), marco teórico para sustentar la enseñanza y el aprendizaje de la matemática de los niños/as.

³⁶ Queda librado al Consejo Académico Institucional la distribución y discriminación de contenidos en el segundo y el tercer año de la carrera.

- Situaciones para la construcción del sentido de un conocimiento. Situaciones para la reinvención del conocimiento.
- Variables didácticas de las situaciones de enseñanza, los valores a considerar y los aprendizajes que promoverán.
- Gestión de clase: agrupaciones de los niños/as según los momentos de trabajo, interacción entre los niños/as entre sí, con el docente y con el objeto de conocimiento. El rol del docente: la devolución e institucionalización.
- Análisis didáctico de las situaciones de enseñanza atendiendo a: intencionalidades, conocimientos y contenidos, tipos de tareas (ejercicio, problema, situación problemática, exploración, proyecto), procedimientos posibles de resolución, intervenciones docentes, anticipaciones factibles, validaciones, evaluación.
- Análisis del Área Curricular de la Matemática en el *Diseño Curricular para Educación Primaria* de la Provincia Buenos Aires.
- Lectura y escritura favorecedora de la apropiación conceptual-metodológico de las prácticas discursivas propias del área y de su enseñanza para cada uno de los ciclos.
 - Actividades de enseñanza para promover conocimientos numéricos vinculados al sistema de numeración.
 - Actividades que se enseñan para promover conocimientos vinculados con las operaciones y sus propiedades.
 - Actividades que se enseñan para promover conocimientos de números racionales (expresiones fraccionarias, expresiones decimales y expresiones mixtas): conceptos, usos y operaciones.
 - Actividades de enseñanza para promover conocimientos referidos al espacio físico-sensible
 - Actividades de enseñanza para promover conocimientos referidos al espacio geométrico. La importancia del trabajo argumentativo. Pasos obligados en la argumentación y el razonamiento. Las definiciones en matemática. Las clasificaciones.
 - Actividades de enseñanza para promover conocimientos de la medida y la medición.
 - Actividades que se enseñan para promover conocimientos de proporcionalidad.
- La auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación como una de las instancias permanentes en su tarea de aprendizaje.
- Lectura y escritura favorecedora de la apropiación conceptual-metodológico de las prácticas discursivas propias del área y de su enseñanza.
- Análisis de la propuesta editorial.

Campo de la Práctica Docente

Práctica en terreno

Marco orientador

En la Práctica en terreno de 3er. Año se aborda la problemática educativa, particularmente la enseñanza y las relaciones educativas entre los actores, en el aula de Nivel Inicial o Primaria. Asimismo, se comienzan a trabajar las acciones orientadas al desarrollo de la práctica de la enseñanza.

Contenidos

- El aula como espacio de circulación de saberes
- Las propuestas didácticas: caracterización y análisis.
- Elaboración e implementación de propuestas en función del diseño curricular respecto del grupo y la institución

Taller integrador interdisciplinario

El eje del Taller integrador interdisciplinario es la *Relación educativa*. El Taller permite replantear las diferentes perspectivas que tuvo y tiene hoy este eje fundamental del accionar docente que es la *relación educativa*. Entendiendo que esta no es solamente la relación docente – alumno en el ámbito del aula, sino que debe extenderse a un sistema de relaciones contextuales más amplias que engloban y otorgan sentido a las relaciones sociales del aula, pero también a las relaciones entre la escuela y la sociedad.

El eje del Taller se inscribe en el necesario reposicionamiento del docente frente a las actuales demandas de la sociedad. También en la importancia de replantear críticamente la relación educativa ante los nuevos escenarios que surgen de las características del alumno de hoy, de las diversidades culturales y de los contextos sociopolíticos.

La relación educativa debe ser repensada y analizada críticamente. La función de enseñanza del docente se ve impactada por múltiples factores. Los alumnos de hoy no son los alumnos ideales

estudiados en los libros y existen factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente. Por otro lado, el aula no es el lugar exclusivo de lo educativo.

El análisis de la relación educativa debe hacerse desde tres dimensiones:

- la relación intersubjetiva en el aula: la comunicación educativa, la relación adulto-niño, la horizontalidad asumiendo la asimetría educativa, el diálogo como encuentro ligado con la praxis;
- la relación enseñanza-aprendizaje-contenidos: los nuevos sentidos de la enseñanza (no reducidos a una cuestión metodológica), el reconocimiento de las nuevas condiciones y modos del aprendizaje, los significados complejos del contenido (desnaturalizando los “contenidos científicos” y multiplicando los contenidos culturales);
- la relación entre los docentes: la construcción de espacios de participación y de construcción colaborativa, de construcción de reflexiones y de saberes colectivos sobre la práctica en el aula, de elaboración común de estrategias de trabajo didáctico crítico.

La propuesta es que los “maestros orientadores” de las Escuelas donde los docentes en formación realizan sus prácticas, participen en el Taller Integrador Interdisciplinario. Esta estrategia permitiría construir espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar.

Herramienta de la práctica: Investigación en y para la acción docente

Marco orientador

La Herramienta de la práctica en este caso es un taller de “Investigación en y para la acción docente” en el que puedan trabajarse los rudimentos de la metodología de investigación-acción, con el fin de recuperar el sentido del conocimiento sistemático del aula y el hecho educativo áulico, tendiente a la toma de decisiones y la acción docente.

Contenidos

- Procesos de investigación sobre la propia práctica: observación y registro
- La práctica reflexiva como práctica grupal
- La reflexión antes, durante y después de la acción
- Análisis y reflexión grupal de las prácticas implementadas en el aula
- Elementos de sistematización de prácticas
- Construcción cooperativa de propuestas alternativas
- Escritura de crónicas de clase y su análisis reflexivo

CUARTO AÑO

Campo de la Fundamentación

Reflexión filosófica de la educación

Marco orientador

El sentido de incorporar esta materia en el último año es el de proporcionar un espacio de articulación entre la práctica en el aula y algunas claves filosóficas de la educación, que permitan la relación acción-reflexión. El objeto que deberá privilegiarse es la interpelación, problematización y transformación, en proceso, de la práctica docente.

Los contenidos que se sugieren son orientativos de la gama de temas y problemas filosóficos de la educación, que se desarrollarán en ese espacio de relación acción-reflexión. La articulación con la “Dimensión ético-política de la praxis docente” favorecerá el desarrollo de esta materia, a la vez que conjuntamente ahondarán en la construcción del sentido del eje del Taller integrador interdisciplinario: *el posicionamiento docente*.

Contenidos

Problemas de la educación: necesidad, legitimidad, posibilidad, límites.

- Concepciones filosóficas que fundamentan las teorías y las prácticas educativas.

Problemas de axiología y teleología en la educación.

- Dialéctica de la educación.
- Racionalidad tecnológica y relación educativa.
- Pensamiento, lenguaje y educación.

Los “mundos” del ser humano y el campo educativo. Las comunidades educativas.

- Articulación entre el sentido social y el sentido subjetivo de la educación.
- Discursos del sujeto y discursos de las instituciones.

- Saberes que intervienen en el proceso educativo. Fundamentos epistemológicos de las áreas disciplinares incluidas en el currículum.

Dimensión ético-política de la praxis docente

Marco orientador

La incorporación de esta materia tiene por objeto reflexionar, en base a referencias teóricas, la práctica docente, desnaturalizando el carácter neutral del que frecuentemente está imbuida. En este sentido, se propone la noción de *praxis* entendida como una articulación de acción y reflexión, por un lado, y como un tipo de práctica en la que su sujeto (en este caso, el docente) elige y decide trabajar con un horizonte transformador.

Los conceptos que se presentan no deben considerarse aisladamente sino que tienen que propiciar la problematización y la construcción colectiva de la praxis docente. En esta línea, la materia debe estar animada por el eje del Taller Integrador Interdisciplinario: *el posicionamiento docente*, resaltando el carácter transformador, crítico y activo de la docencia.

Por otra parte, la materia tendrá que articularse con la otra materia del Campo de la Fundamentación, “Reflexión filosófica de la educación”, lo que permitirá enriquecer desde diferentes perspectivas la comprensión de la praxis docente.

Contenidos

- Discursos filosóficos sobre el obrar humano. Moral, ética filosófica y ética normativa. Eticidad de la praxis docente.
- Concepciones y debates sobre los valores éticos. Fundamentos de los valores y disvalores vigentes en el contexto y en las prácticas educativas.
- Las normas, las costumbres y la deontología en la configuración de la práctica docente.
- Los saberes y el saber enseñar. El docente como profesional de la enseñanza, como trabajador de la cultura y como pedagogo.
- La praxis educativa: el proceso de reflexión-acción. Superación del idealismo y del pragmatismo.
- La praxis docente como fuente de conocimiento y de transformación.
- Heteronomía y autonomía en la praxis docente. Libertad, comunidad e intersubjetividad en la construcción de la praxis.
- Politicidad de la educación. La educación como “proceso político-pedagógico”.
- Reproducción, desescolarización y alternativas pedagógicas.
- Educación, dominación, liberación y hegemonía.

- Dimensión política de la docencia. Conformismo, resistencia y transformación.
- El posicionamiento político del docente. Reflexión ético-política sobre las imágenes del educador.

Campo de la Subjetividad y las Culturas

Pedagogía crítica de las diferencias

Marco orientador

El problema de las diferencias (culturales y de capacidades) se ha hecho evidente en los espacios educativos. Sin embargo, su exacerbación ha resultado frecuentemente funcional al modelo neoliberal, que tendió a diversificar perfiles de ciudadanos, transformados en “clientes”, para ofrecer a ellos sus productos diferenciadamente de acuerdo a la capacidad “adquisitiva” de cada sector social y cultural.

Frente a la evidencia de las diferencias en la cultura global, han proliferado diversos discursos: los de celebración de la diversidad, los que sostienen el “respeto” por el aislamiento cultural, los de la pureza local y original, los estudios postcoloniales, las teorías de la “resiliencia”; muchas de ellas, aún sin quererlo, se transforman en armas para la aceptación ideológica de una sociedad de estratos. Muchas veces, la justa defensa de la cultura propia por parte de los pueblos latinoamericanos frente al avasallamiento de que fueron objeto durante quinientos años, ha sido usada como argumento para limitar su acceso al tipo de saberes que son socialmente productivos en la sociedad digitalizada y globalizada.

Como es obvio, status social y cultura no son términos separados, sino que su imbricación es profunda. Una pedagogía crítica debe asumir la necesidad de comprensión de y entre las diferentes culturas, lo que implica de-construir el proceso histórico de construcción de las identidades diferentes. Esto también obliga a intercambios respetuosos y pactos políticos y educativos y al reconocimiento de las hibridaciones que posibiliten el acceso mutuo a los bienes de la sociedad.

Contenidos

Desigualdades sociales y diferencias culturales.

- De-construcción histórica de las diferencias.
- Identidades y poder. Relaciones de poder entre las culturas dominantes y emergentes o subordinadas.

- Hegemonía y contrahegemonía. Antagonismos sociales y educación.

Discursos de las diferencias.

- El discurso de las capacidades diferentes. La diversidad y las diferencias.
- Las pedagogías críticas radicalizadas como política cultural. El denominado “multiculturalismo revolucionario”. Las pedagogías del disenso y la transformación.
- Los estudios culturales: entre la exacerbación neoliberal de las diferencias y las políticas socio-culturales de igualdad. Neomalthusianismo y neodarwinismo en las pedagogías de la resiliencia.

La complejidad del sujeto educativo y la pedagogía de las diferencias.

- Diferencias culturales e integración sociocultural. La articulación intercultural. Los saberes diversos y las diferencias en la relación educativa dialógica.
- El problema de la discriminación y las políticas culturales y educativas antidiscriminatorias.
- El cuerpo en las pedagogías críticas. La importancia de la “voz” en la formación subjetiva.
- Pedagogía de las identidades (étnicas, raciales, sexuales, de género, generacionales). Narrativas de la formación de identidades. Riqueza de las diferencias en las microexperiencias pedagógicas alternativas

Campo de los Saberes a Enseñar

Este Campo está integrado por materias que desarrollan en forma de Ateneos.

El *Ateneo* es un espacio grupal educativo donde interjuegan procesos de comprensión, intervención y reflexión en la acción docente, en la mediación entre:

- la construcción de las prácticas de enseñanza de diferentes saberes;
- la complejidad sociocultural de la experiencia intersubjetiva en el espacio del aula;
- el posicionamiento ético-político del docente en su *praxis* educativa.

Las acciones en el Ateneo pueden ser variadas: profundización bibliográfica, exposición de temas especiales, toma de decisiones pedagógico-didácticas en el espacio del aula, problematización del espacio y del hecho educativo, autosocioanálisis, descripción densa de la práctica, reflexión ético-política del posicionamiento docente, etc.

En el Ateneo es necesario trabajar con una metodología dialéctica orientada a la construcción colectiva de la *praxis* docente como enseñante, como pedagogo y como trabajador cultural, y con un estilo dialógico donde el conocimiento se construye colectivamente en y con la práctica³⁷.

Los docentes a cargo de los Ateneos trabajarán en el Instituto durante el período preparatorio de la Residencia y luego, en el período de Residencia, concurrirán a la escuela para trabajar en forma conjunta con los docentes que reciban residentes.

El proceso de desarrollo de la Residencia será monitoreado, coordinado y evaluado en forma conjunta entre los docentes de los Ateneos, el docente del Campo de la Práctica y el “maestro orientador”.

Lo deseable es convocar a los “maestros orientadores” a participar activamente en los Ateneos del Campo de los Saberes a Enseñar en el 4º Año de la Formación Docente.

Ateneo de Prácticas del Lenguaje y de Literatura

Marco orientador

Se toma la modalidad de Ateneo como una organización de grupos de reflexión e intercambio de experiencias alrededor de alguna temática. Esto hace posible leer, analizar, interpretar y evaluar las prácticas docentes propias y ajenas, a partir del análisis e interpretación de materiales curriculares y de los recursos didácticos, de la reflexión y análisis crítico de las propias decisiones, del intercambio y aporte entre pares, de la elaboración de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas, de la implementación y de la observación de las propuestas didácticas elaboradas.

Esta materia se propone como un espacio de socialización, lectura, análisis y reflexión de las prácticas docentes que los estudiantes diseñarán y pondrán en práctica a través de proyectos, que deberán insertarse en los Proyectos Curriculares de las instituciones donde deban aplicarlos.

Ateneo de Ciencias Sociales

Marco orientador

En el Ateneo se considerará el abordaje del conocimiento histórico, geográfico y social planteado en el diseño curricular de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. En ese marco, y de manera constructiva y dialógica, se trabajará la elaboración de programas específicos, la selección de contenidos y su jerarquización, las principales problemáticas de la enseñanza y el apren-

³⁷ Esto significa que, aunque existan horizontes formativos (el docente como enseñante, pedagogo y trabajador cultural) el Ateneo no cristaliza competencias fijas o modos de desempeño que se prefiguren como “modelos”, sino que apuesta a la construcción en proceso de la práctica y el rol del docente.

dizaje de las Ciencias Sociales que se presentan en la práctica docente áulica, el análisis de investigaciones concretas y las diversas propuestas curriculares.

El docente formador procurará en todo momento desarrollar una perspectiva intercultural, que tenga en cuenta las diversidades propias de los ambientes socioculturales y económicos en la Provincia y en los espacios de práctica docente.

Ateneo de Ciencias Naturales

Marco orientador

El ateneo en Ciencias Naturales se aborda desde los saberes vinculados a la práctica de la enseñanza de las ciencias en el nivel.

Los contenidos se organizan a partir de las problemáticas sobre la enseñanza que se le plantea cotidianamente a los docentes en su desarrollo profesional.

El desarrollo de la materia se centra en el análisis y reflexión de “casos” vinculados a la práctica (planificaciones, unidades didácticas, secuencias de actividades, libros de texto, materiales audiovisuales, simulaciones, proyectos de trabajo, relatos de clases, etc.) propuestos por el profesor, por los docentes en residencia o ejemplos paradigmáticos.

También se trabaja en la orientación vinculada a la residencia, diseñando los proyectos y unidades que implementan los docentes en formación en su práctica en las aulas tomando a la reflexión y análisis de su propia práctica (investigación-acción) como insumo de la metacognición necesaria.

Ateneo de Matemática

Marco orientador

El Ateneo se centrará en un estilo *dialogico* de construcción de conocimiento a través de la planificación, supervisión, re-elaboración, conducción, problematización, seguimiento de las prácticas y reflexión del proyecto de enseñanza del área del conocimiento matemático para la Educación Primaria, su puesta en marcha y reflexión sobre la práctica áulica propia de la Residencia.

El formador acompañará y supervisará la propuesta de enseñanza de los contenidos matemáticos planificados por los residentes en la institución formadora y concurrirá a la institución destino para llevar a cabo el seguimiento y reflexión *en y sobre* la práctica de enseñanza en la Escuela Primaria.

Campo de la Práctica Docente

Práctica en terreno

Marco orientador

En la Práctica en terreno de 4º Año se desarrolla específicamente la práctica de la enseñanza en el aula de Nivel Inicial o Primario. Para ello, es de suma importancia que, al menos, los docentes de las materias areales participen en el campo del seguimiento, la reflexión en y sobre la práctica y el planeamiento de la misma, con sus alumnos.

Contenidos

- Elaboración e implementación de un proyecto de residencia según el recorte de la realidad que oriente la unidad didáctica
- Caracterización del grupo áulico
- Observaciones: El alumno deberá realizar la residencia en el nivel Primario y de ser posible en instituciones con contextos socio culturales diferentes.

Taller Integrador interdisciplinario

El eje del Taller Integrador interdisciplinario es el *Posicionamiento docente*. El Taller tiene que permitir comprender y asumir el posicionamiento del docente como un trabajador cultural y como un intelectual transformador. Un docente es un intelectual y tendría que tender a ser un pedagogo, porque trabaja con el oficio de la palabra, con la ciencia, en la transmisión, movilización, creación y transformación de la cultura.

Para trabajar en este sentido, necesitamos en el taller dismantelar las versiones del reciclaje, de la reconversión, de la profesionalización, que aportó a una gran descalificación de los maestros en el período anterior. Y para esto, el Taller debe encarar un fuerte proceso de deconstrucción y de reconstrucción del rol docente:

- Una lectura de la *práctica* desde: (i) las características de la tarea docente desde el punto de vista de la realización de una práctica profesional, de un *trabajo*, sus problemáticas laborales, las condiciones de trabajo, el papel dentro del sistema educativo, etc.; (ii) las representaciones, tradiciones o modelos de docencia vinculados a proyectos político-pedagógicos

e históricos concretos, o a definiciones surgidas de distintos modelos pedagógicos, a veces coincidentes con un proyecto mayor; (iii) la práctica de la enseñanza al interior del aula, donde aparecen características como las de simultaneidad, imprevisibilidad, complejidad, los vínculos interpersonales que supone, la flexibilidad o rigidez de los esquemas de actuación, cuestiones ligadas a lo metodológico, al trabajo grupal, etc.; (iv) y por fin, el análisis de la constitución de la *identidad docente*, desde la conformación de un *habitus* o de una *experiencia hegemónica* y desde los procesos de socialización e internalización de un determinado modelo de *ser / actuar / pensar / sentir* docente.

- Una deconstrucción de las marcas en la propia biografía escolar, en las identificaciones formadoras, de las prescripciones institucionales formativas, del esquema y el marcaje corporal, del control del cuerpo del otro, de las relaciones y dispositivos obturadores, de las prácticas discursivas y el control simbólico, del sentido hegemónico de la enseñanza y del aprendizaje, de la naturalización de los contenidos;
- Una reconstrucción de la relación del docente con la cultura, de la comunicación intersubjetiva, del cuerpo y el discurso en la docencia, de los sentidos actuales y complejos de la enseñanza y el aprendizaje, de la complejidad de los contenidos culturales, de la creatividad y el desafío ante la dificultad y la imprevisibilidad, del sentido ético y político de la docencia en nuestras sociedades, de la contribución central del docente al sentido público de la escuela, de la incidencia del trabajo docente en la construcción de la ciudad educadora.

En el Taller, además, deberían abordarse los temas:

- La conformación histórica de la tarea docente, con especial referencia a las tradiciones latinoamericanas. El docente como profesional de la enseñanza, pedagogo y trabajador de la cultura.
- El docente como trabajador. Condiciones de salud laboral docente. Definición del puesto de trabajo docente. La actividad gremial y su participación en el sistema educativo.
- La dimensión política y sociocomunitaria del trabajo docente.

La propuesta es que los “maestros orientadores” de las Escuelas donde los docentes en formación realizan sus prácticas, participen en el Taller Integrador Interdisciplinario. Esta estrategia permitiría construir espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar, especialmente referidos al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

El Campo de la Práctica en 4º Año no posee Herramientas específicas.

5/ CORRELATIVIDADES

2° AÑO

Psicología del Desarrollo y el aprendizaje II	Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje I
Psicología social e institucional	_____
Cultura, comunicación y educación	_____
Educación artística	_____
Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura	Taller de Lectura, Escritura y Oralidad
Didáctica de las Ciencias Sociales I	_____
Didáctica de las Ciencias Naturales I	_____
Didáctica de la Matemática I	_____
Teorías sociopolíticas y Educación	_____
Didáctica y Curriculum del Nivel Primario	Didáctica General
Campo de la Práctica Docente II	Campo de la Práctica Docente I

3er AÑO

Configuraciones culturales del sujeto educativo de primaria	_____
Medios audiovisuales, TICs y educación	_____
Educación Física Escolar	_____
Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II	Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I
Didáctica de las Ciencias Sociales II	Didáctica de las Ciencias Sociales I
Didáctica de las Ciencias Naturales II	Didáctica de las Ciencias Naturales I
Didáctica de la Matemática II	Didáctica de la Matemática I
Historia y Prospectiva de la Educación	Pedagogía
Políticas, Legislación y Administración del Trabajo Escolar	Teoría Sociopolíticas y Educación
Campo de la Práctica Docente III	Campo de la Práctica Docente II Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I Didáctica de las Ciencias Naturales I Didáctica de las Ciencias Sociales I Didáctica de la Matemática I Didáctica y Curriculum del Nivel Primario

4° AÑO

Pedagogía crítica de las Diferencias	
Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura	Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II
Ateneo de Ciencias Sociales	Didáctica de las Ciencias Sociales II
Ateneo de Ciencias Naturales	Didáctica de las Ciencias Naturales II
Ateneo de Matemática	Didáctica de la Matemática II
Reflexión Filosófica de la Educación	Campo de la Práctica Docente III
Dimensión ético política de la Praxis Docente	Campo de la Práctica Docente III
Campo de la Práctica Docente IV	Campo de la Práctica Docente III Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II Didáctica de las Ciencias Sociales II Didáctica de las Ciencias Naturales II Didáctica de la Matemática II

OBSERVACIONES: El Campo de Actualización Formativa será acreditado por Promoción sin examen final.

Para cursar 3er Año, el alumno deberá tener aprobadas las materias de 1er Año.

Para cursar 4° Año deberá tener aprobado 1° y 2° Año.

La implementación de todo Diseño Curricular se ve condicionada por las necesarias articulaciones con otras acciones de las instituciones formadoras y, a la vez, condiciona la modificación y adecuación de prácticas y espacios institucionales.

Condiciones que garantizan que el Diseño se haga currículum real

Diversas son las condiciones necesarias para garantizar que este Diseño se haga currículum real. Entre ellas:

1. Existirán espacios en diferentes niveles (de conducción política, regionales e institucionales) para construir en proceso las articulaciones y el entramado entre este Diseño Curricular de Formación Docente y los Currícula de la Educación Inicial y de la Educación Primaria. En este sentido, un aspecto central es la construcción de la relación entre las instituciones formadoras y las instituciones de los niveles Inicial y Primario.

2. La organización y dinámica institucional resulta parte fundamental del proceso formativo y, en ese sentido, la organización, la dinámica y las reglas que una modificación curricular conlleva son parte del mensaje de formación y transformación. La implementación del Diseño Curricular de Formación Docente para los Niveles Inicial y Primaria se acompañará por todas las adecuaciones normativas que resulten pertinentes, preservando los derechos adquiridos de los docentes implicados, tal como prescriben la Ley Nacional y la Ley Provincial de Educación. Las acciones de reubicación y equivalencias de materias y campos, cobertura de cátedras, nomencladores de Áreas y Títulos, así como las acciones de capacitación y acompañamiento por parte de Equipos Institucionales quedarán, de esta forma, garantizadas por las normas específicas que genere la Dirección General de Cultura y Educación.

3. Las designaciones de los docentes formadores será con un modulo plus para hacer efectivo el Taller Integrador Interdisciplinario, a la vez que existirá la asignación de horas institucionales destinadas no sólo al seguimiento y monitoreo de la implementación curricular, sino fundamentalmente a la construcción colectiva del currículum real y al desarrollo de los conocimientos que se produzcan en torno a ese proceso. Se fortalecerá, por su parte, el desarrollo estratégico de las autonomías institucionales en cuanto a toma de decisiones para programar, gestionar y evaluar la implementación de jornadas institucionales, ateneos, foros, congresos, simposios. Si la centralidad no está puesta en el currículum como dispositivo sino en los sujetos y sus prácticas, esta estrategia permitirá que los educadores también sean educados y protagonistas de la construcción del sentido político cultural de este Currículum. Lejos de pensarse el cambio de las prácticas y de la educación en los diferentes niveles como producido desde los contenidos del Diseño, se concibe ese cambio a partir de las acciones de Formación Docente que impugnen las matrices de reproducción propias de la escolarización y que incidan en la transformación de los sujetos y sus prácticas.

4. Se garantiza la articulación de la Formación Docente de grado, de acuerdo con las nuevas prescripciones curriculares, con los programas de Investigación y Extensión que desarrolla cada Insti-

tuto Superior y con las acciones de Formación Continua, que son uno de sus quehaceres específicos.

5. Asimismo, para lograr esa transformación curricular real, se fortalecerán los procesos de construcción democrática, en sus diferentes instancias. La transformación curricular no sólo va de la mano de los espacios de construcción académica propiamente dicha, sino de la democratización del Nivel Superior. Por eso se fortalecerán estos procesos en las instituciones formadoras y en los organismos existentes o a crearse, tanto en la dimensión cultural como en la política, donde se anuda esta construcción con el crecimiento y fortalecimiento académico de los Institutos Superiores. Para afianzar este proceso se fortalecerán los Consejos Académicos Institucionales, las modalidades de participación docente, las formas de participación estudiantil, los organismos de participación provincial de los directivos de los Institutos Formadores y se pondrá en funciones el primer Consejo Provincial de Educación Superior³⁸.

6. Finalmente, para la implementación habrá instancias de capacitación planificada por la Dirección de Educación Superior, y destinada a directivos, docentes y supervisores, sobre el espíritu político y pedagógico que anima el Diseño, sobre los aspectos generales del mismo. También una capacitación a los docentes, referida a las innovaciones producidas en el Campo de la Práctica; en particular, respecto a la “experiencia social en espacios sociocomunitarios” (1er. Año), a la distinción de los componentes del Campo (Práctica en terreno, Taller integrador interdisciplinario y Herramientas de la práctica) y a la implementación y desenvolvimiento del Taller integrador interdisciplinario. De igual modo, existirán módulos de trabajo no presencial referidos a las materias que significan una innovación curricular.

Otras líneas de acción que acompañan el desarrollo curricular

A modo orientativo se consideran otras líneas de acción:

- Orientaciones para los procesos de construcción de las Propuestas curriculares institucionales, teniendo en cuenta la organización del Campo de Actualización Formativa que dependerá de los resultados del taller inicial, el diseño de los Trayectos Formativos Opcionales, los espacios de definición institucional, la articulación de los Campos curriculares, la distribución de materias cuatrimestrales, cursadas quincenales, trayectos de presencialidad y a distancia.
- Acompañamiento capacitante con eje en la “Didáctica del Nivel Superior”, especialmente a los docentes de las diferentes Áreas que componen el Campo de los Saberes a Enseñar.
- Autoevaluación institucional relativa a la implementación, año a año, del nuevo Diseño Curricular. Orientación y seguimiento de la propuesta curricular a cargo de Jefes de Área y/o equipos directivos de los Institutos formadores.
- Articulación de la implementación del nuevo Diseño Curricular con las líneas de desarrollo en la Provincia de Buenos Aires y en el nivel: tramos y/o carreras de posgrado (postítulos de la Dirección de Educación Superior, propuestas de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires, etc.), interculturalidad, educación ambiental, cultura mediática y evaluación.

³⁸ Tal como prescribe la Ley Provincial de Educación.